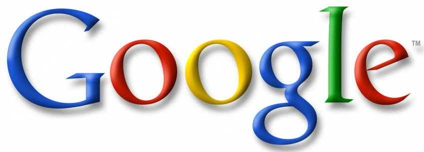
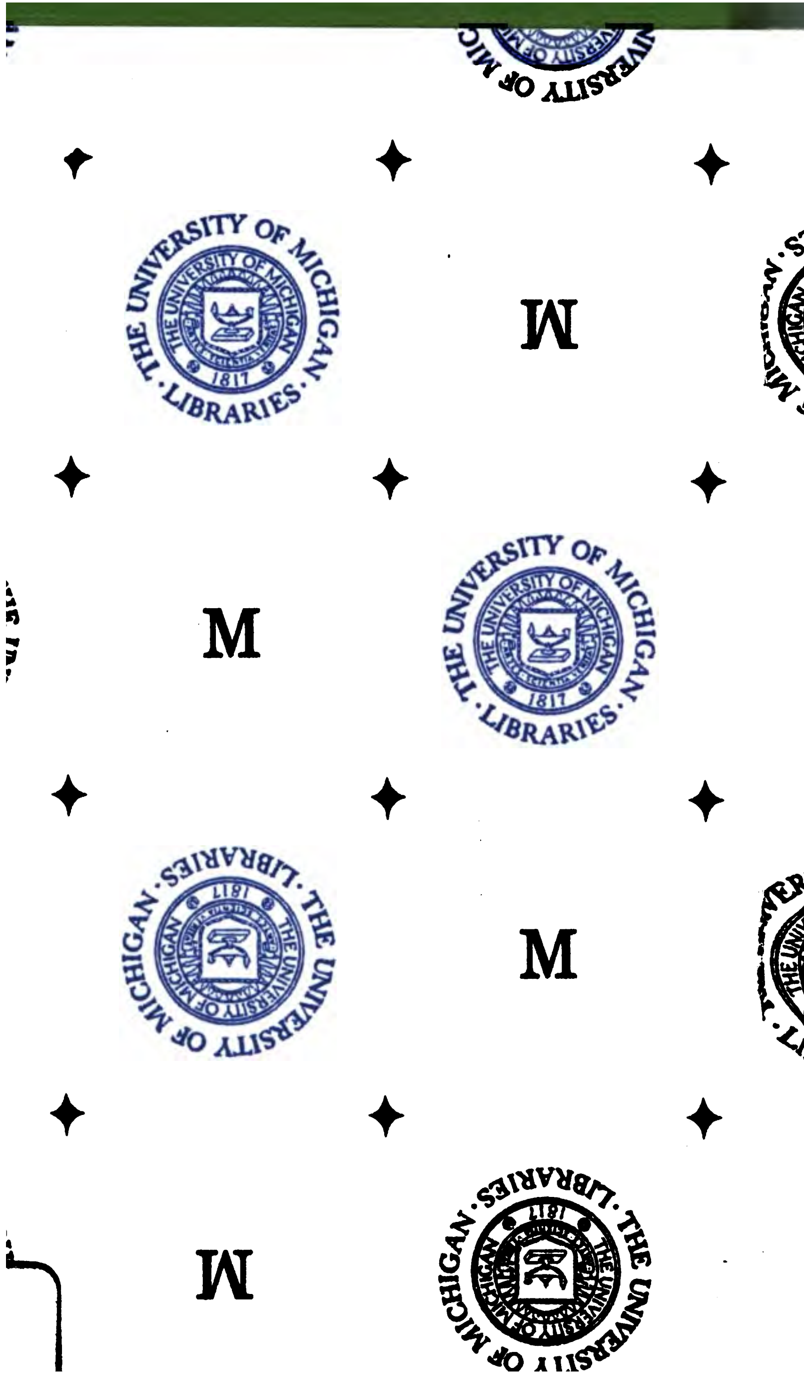



THE UNIVERSITY OF MICHIGAN · LIBRARIES ·
1817
M



LA RÉFORME

DE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

DANS LE CANTON DE VAUD

IMPRIMERIE ADRIEN BORGEAUD

MAURICE MILLIOUD
PROFESSEUR DE PHILOSOPHIE A L'UNIVERSITÉ DE LAUSANNE

LA RÉFORME

DE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

DANS LE

CANTON DE VAUD



LAUSANNE
PAYOT & Cie, LIBRAIRES-ÉDITEURS, RUE DE BOURG

1903

AVERTISSEMENT

En me proposant de faire une revue générale de notre enseignement secondaire, je ne me suis point flatté de tout voir ni de tout savoir.

Mais il serait utile et même il est nécessaire, puisque tout se transforme autour de nous, d'examiner sérieusement notre situation.

Pour nous former une juste opinion de nous-mêmes, il faut nous comparer avec nos voisins ; pour saisir les problèmes dans leur vraie proportion, il faut les envisager dans leur ensemble avant de regarder les disciplines des études une à une, hors de leurs connexions naturelles.

Si ce travail a quelque mérite, c'est par là. Mais toutes les questions n'y sont pas traitées. J'aurais voulu aborder celle de l'éducation physique, celle de l'art à l'école et particulièrement celle des rapports de l'école et de la famille, dont l'importance apparaîtra mieux à mesure qu'on y réfléchira. Celle de l'éducation des filles doit être réservée. Au surplus, ce qu'on trouvera ici forme un tout qui comprend l'organisation, les plans d'études, les méthodes d'enseignement, l'éducation morale, la préparation professionnelle des maîtres.

Chaque question doit venir, me semble-t-il, à l'endroit où elle se présente sous son aspect le plus important. Ainsi le « raccord » sera discuté au chapitre des méthodes et des plans d'études, par ce que le problème est de sauvegarder la qualité de l'enseignement, tout en ouvrant largement nos portes. Cet exemple fera comprendre l'ordonnance de ma discussion.

On est toujours le débiteur de quelqu'un. Heureux quand on trouve d'aussi aimables créanciers que ceux auxquels je présente l'expression de ma gratitude, faute de meilleur tribut. Les documents pédagogiques abondent chez nos voisins ; chez nous, ils sont rares, incomplets et dispersés. M. le professeur F.-A. Forel, M. le professeur Herzen, m'ont offert le secours de leur bibliothèque et celui de leur expérience, plus riche encore.

Je dois beaucoup à l'obligeance inépuisable de M. E. Payot, directeur du Collège cantonal, au Comité de la société vaudoise des maîtres secondaires et à son président, M. le professeur L. Maillard, à MM. les directeurs des établissements communaux et aux conférences locales, dont les réponses au questionnaire du 15 décembre 1902 et aux demandes du Comité central attestent un zèle sincère, un sincère désir de progrès. Puisse-t-il résulter de cet effort commun quelque avantage pour nos enfants et quelque bien pour notre pays.

LA RÉFORME
DE
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
DANS LE CANTON DE VAUD

CHAPITRE PREMIER

DE L'ORGANISATION

Les Vaudois ne font pas de grandes révolutions parce qu'ils en font constamment de petites. En moins d'un siècle, ils ont changé cinq fois leur Constitution. Chaque fois ils ont remanié leur institution scolaire. Partout ailleurs, une telle instabilité serait la ruine des études. Elle l'eût été chez nous si Jean-Louis n'était le moins aventureux des hommes. Pour le mettre en branle, une impulsion forte ne suffit pas, il faut une impulsion générale. Et même quand il révolutionne, il se garde de bouleverser. L'enseignement secondaire, réorganisé par les lois de 1834 et 1837, de 1846, de 1869, de 1892, de 1900, s'est développé, somme toute, dans une ligne continue. A part une courte période qui suivit la révolution de 1845, nous constatons un relève-

ment progressif des traitements, l'enrichissement des programmes, l'accroissement de la population scolaire et même la diminution du nombre des absences.

Par contre, ce qui est très caractéristique, c'est qu'on ne se préoccupe en aucun temps d'établir un plan d'ensemble. On ajoute, on retranche, on corrige, suivant les nécessités du moment; on ne redoute pas les combinaisons compliquées : elles permettent de ménager les intérêts locaux et de satisfaire aux besoins urgents, en un mot de réparer le vieil édifice sans creuser jusqu'à ses fondations. Le législateur a moins commandé qu'obéi. Il a obéi à la force des choses. Stapfer, ministre des arts et sciences sous le régime de la République helvétique unitaire, est le seul qui ait élaboré de toutes pièces un projet complet d'organisation de l'enseignement secondaire, projet hardi et original, qui devançait singulièrement les temps. Il ne put le mettre en œuvre. Nos institutions scolaires n'ont pas été transformées par l'application d'un système mais par des adaptations successives aux conditions politiques, sociales et économiques du pays. Il n'est guère de nation où ces adaptations aient été plus spontanées, se soient faites avec plus de souplesse et moins de heurts.

Notre histoire scolaire offre ainsi deux aspects bien différents. Pour ceux qui la regardent du dehors et qui s'en tiennent aux dates principales, elle consiste en une suite de commotions plus ou moins violentes et tout y semble constamment remis en question. En pénétrant dans le détail on aperçoit sous l'incohérence apparente une évolution presque régulière dont nous

pouvons après coup démêler les causes et les phases importantes. On aurait tort de croire qu'elle s'arrêtera, car les conditions sociales qui la déterminent sont elles-mêmes en perpétuel changement. Renonçons une fois pour toutes à cette idée qu'il y a des types scolaires définitifs, qu'on ne réforme une école ou un enseignement que pour n'avoir plus à y toucher et que l'immutabilité leur est indispensable. Cette conception, démentie par tous les faits, n'a de respectable que son antiquité. Elle est bonne à rejoindre la théorie de la fixité des espèces dans l'arsenal des vieilles erreurs. Les changements qui nuisent à l'école sont les changements brusques; sa vraie stabilité c'est la continuité du mouvement: non pas le repos, mais l'équilibre. Ce que nous faisons aujourd'hui sera changé demain et devra l'être; mais nous n'avons pas charge des siècles futurs, ce que nous faisons aujourd'hui, nous le faisons de notre mieux et pour notre temps.

Notre peuple n'est point amateur de systèmes, ni quêteur d'absolu. Une série d'adaptations, voilà, je le répète, toute notre histoire scolaire. Mais ces adaptations s'enchaînent, forment une trame. En considérant cette évolution, on voit se dégager trois ou quatre faits dominants. Il faut nous y arrêter et les bien regarder. Tout le reste, en comparaison, est d'importance secondaire. Ils nous permettront d'éclairer le présent à l'aide du passé et de fonder quelque prévisions.

Le premier fait, c'est la transformation du rôle de l'enseignement classique. Pendant le premier tiers du

siècle il n'y avait encore, à peu de chose près, aucun autre intermédiaire entre l'école primaire et l'Académie. Jusqu'à la fin du XVIIIe siècle, les classes se firent en latin[1]. Ce qu'on appelle aujourd'hui le raccord des divers degrés de l'enseignement n'existait pas. Tous ceux qui désirent pousser leurs études au delà du maigre programme de l'école primaire suivent les classes latines. La plupart, probablement, s'en tenaient là, ils auraient été embarrassés de continuer! Les programmes ne concordaient pas. A Payerne, par exemple, le collège comprenait deux classes. On y enseignait la religion, le latin, le grec, l'arithmétique et la géométrie, la géographie (surtout la géographie ancienne), la mythologie et le dessin[2]. A Vevey, nous trouvons en plus l'écriture, l'orthographe, les éléments de la grammaire française et l'histoire[3]. Les élèves de ce collège pouvaient entrer directement dans l'auditoire de belles lettres à Lausanne. Mais Vevey occupe une place à part dans notre histoire scolaire. Ailleurs, il semble que les collèges aient eu pour principal office de compléter l'instruction primaire. Les parents qui désiraient préparer leurs en-

1. Cf. Archinard, Histoire de l'instruction publique dans le canton de Vaud.

2. Notice historique sur le Collège-Ecole supérieure de Payerne, par P. Margot, directeur. Payerne 1901.

3. Vevey eut, dès 1807, la section ou école française de son collège. Le développement des institutions scolaires de Vevey est fort intéressant. On y trouve une tradition d'autonomie et une initiative dont les Veveysans nous donnent encore la preuve en ce moment. Voir la notice de MM. H. Godet et Recordon.

fants pour les études supérieures les envoyaient à Lausanne, au Collège académique, devenu plus tard le Collège cantonal.

Voilà le point de départ. De cette époque à la nôtre, deux grands changements se sont produits. Le premier est dû à la loi de 1834, qui institue l'enseignement que l'on appelle aujourd'hui moderne ou scientifique.

« *Article premier*. Les écoles moyennes ou industrielles sont destinées aux jeunes gens appelés à donner plus de développement à l'instruction qu'ils ont reçue à l'école primaire sans faire toutefois des études scientifiques proprement dites. »

De 1837 à 1841 dix écoles moyennes furent créées dans le canton. L'enseignement secondaire comporta dès lors deux types, dont le second, le type nouveau, fut accueilli dès le début avec beaucoup de faveur. Mais les classes latines demeurèrent la seule filière qui conduisît aux études supérieures. Cela était convenu expressément. Ce rôle qu'elles n'avaient guère joué jusqu'alors, elles le jouèrent de plus en plus. Dans ce but on établit une concordance entre les classes des collèges communaux et celles du Collège cantonal et l'on coordonna les programmes. C'était un changement d'orientation.

Le second changement date de la loi de 1869. Les études classiques qui avaient cessé d'être le seul et même le principal complément des études primaires cessent d'être la seule préparation aux études supérieures. Dans l'exposé des motifs, les auteurs de la loi

proposaient « d'organiser les études réales et scientifiques à égalité de position avec les études classiques et, pour cela, de créer une école industrielle cantonale, recevant les élèves à l'âge où le collège les reçoit et les conduisant sans interruption à une école cantonale technique où l'ingénieur puisse faire toutes les études de sa profession. »

Les progrès du commerce et de l'industrie rendaient cette extension nécessaire. Les écoles moyennes, qui s'étaient fort heureusement développées, ne devaient plus aboutir à une impasse. Nous examinerons tout à l'heure les dispositions par lesquelles les lois de 1869, de 1892 et de 1900 ont assuré à l'organisation des écoles industrielles un complément indispensable. Voyons quelle est aujourd'hui la situation de l'enseignement classique.

Il n'a rien perdu de ses droits. Mais il n'a plus de monopole. L'égalité de position dont on avait parlé devient toujours davantage une réalité. En traitant de l'enseignement réal, nous chercherons quelles garanties il conviendrait d'assurer dans cette utile concurrence de l'humanisme classique et du réalisme scientifique qui peut avoir les meilleurs effets pour les progrès de l'instruction. Ce qui ressort clairement de notre histoire, c'est que le but aujourd'hui assigné aux établissements d'instruction classique est de préparer les élèves aux études supérieures. Leur mission est de rester fidèles à eux-mêmes, humanistes, c'est-à-dire préoccupés de l'éducation de l'esprit et, classiques, c'est-à-dire soucieux d'ouvrir à leurs élèves les sources de la civilisation gréco-romaine. C'est

en ce sens, j'imagine, qu'il faut interpréter la loi :

Art. 51. Le Collège cantonal a pour but de préparer les élèves aux études classiques supérieurés.

Art. 55. Le Gymnase classique complète l'enseignement des collèges et prépare les élèves aux études supérieures.

Retenons ce principe. Nous en ferons l'application quand nous traiterons de l'organisation des collèges communaux, du raccord avec l'école primaire, et, plus loin, du choix des matières et des méthodes d'enseignement. Examinons d'abord quelques autres faits caractéristiques de notre évolution scolaire.

Si le premier est la transformation du rôle des études classiques, le second est le développement des écoles dites moyennes. Elles ont été créées par la loi de 1834. La statistique que j'ai sous les yeux va de 1869 à 1901. A l'Ecole industrielle cantonale, le nombre des élèves s'est élevé de 217 à 293. Dans les collèges communaux il a passé de 423 à 806. Dans le même laps de temps, le Collège cantonal passait de 212 élèves à 244, et les sections classiques communales, de 204 à 208. Total, pour les classiques : 416 en 1869 et 452 en 1901 ; pour les modernes : 640 en 1869 et 1099 en 1901. Cette augmentation n'a rien que de naturel. Les parents ont trouvé dans les écoles moyennes l'enseignement complémentaire dont ils désiraient assurer le bénéfice à leurs enfants. Ces écoles ont rendu à notre pays un service signalé. Leur programme était fort bien approprié à leur but. Aussi voyons-nous naître dix écoles moyennes en moins de

cinq années dès la loi d'organisation, soit de 1837 à 1841. Mais nous découvrons dans ces écoles, presque dès le début, une tendance à dépasser le programme. Lausanne, par exemple, institue l'enseignement de la langue anglaise dont la loi ne fait pas mention. Elle met aussi à son programme des « notions de philosophie intellectuelle » comprenant les éléments du droit privé et du droit public, l'économie politique et le droit commercial. Il y a, en seconde année, un cours de rhétorique : principes du beau, appliqués à la composition et au style; en troisième année, un cours d'histoire de la littérature française ; on y ajoutait, il est vrai, des exercices de lecture et de composition, mais l'étude de la langue française n'en était pas moins insuffisante.

On avait trop gros appétit. Les élèves sortaient de l'école primaire. Ils avaient à parcourir en trois ans un programme considérable; l'effort n'était pas gradué. Comme on ne criait pas au surmenage, nous pouvons supposer que l'enseignement était superficiel, et que les écoles moyennes communales, incapables de défrayer un nombreux personnel, se contentaient à moins.

De cette époque à la nôtre, nous assistons à une extension progressive des études scientifiques, qui reproduit l'évolution de l'enseignement classique. Elles tendent de plus en plus à devenir des écoles préparatoires aux études supérieures. Les débats du Grand Conseil, en 1869, attestent nettement cette préoccupation. De même que les classes latines avaient cessé de faire fonction d'écoles primaires complémentaires, l'école

moyenne de Lausanne devenue l'Ecole industrielle cantonale se recrute, dès 1869, dans sa propre division de grammaire, qui reçoit les élèves à neuf ans. De même que le Collège cantonal donne accès de plain pied à l'ancien auditoire de belles lettres et sciences, devenu le Gymnase classique, l'Ecole industrielle ouvre sur une division supérieure qui comprend une section industrielle, une section commerciale et une section agricole. Puis chacune de ces sections s'enracine à part, le lien administratif qui les unissait se rompt; l'une, devient le Gymnase scientifique, débouchant sur l'Ecole polytechnique et sur la Faculté des sciences, les autres deviennent l'Ecole cantonale d'agriculture et l'Ecole de commerce. Seul le Gymnase scientifique demeure étroitement uni à l'Ecole industrielle. Et voilà comment notre enseignement moderne s'est développé, poussant toujours par le haut, cédant constamment à des exigences plus élevées et s'éloignant toujours plus des intentions du législateur de 1834. Il tend par la force des choses à s'organiser parallèlement à l'enseignement classique. Entreprendre de l'arrêter serait perdre son temps et le perdre à une injustice.

Au moment où la France et l'Allemagne viennent de lui reconnaître la parité quasi entière, nous serions aveugles de ne pas voir que c'est là une nécessité généralement sentie et que la sagesse consiste à lui élargir la voie, à le rendre plus digne de lui-même, à exiger qu'il tire parti de toutes ses ressources pour cultiver les qualités de l'esprit. Il y aurait beaucoup à faire, je le sais bien, mais j'essaierai de démontrer

que cette tâche difficile n'est nullement impossible.

Un troisième fait dominant de notre histoire scolaire nous explique les deux précédents. Ce fait, c'est le rôle de l'Etat, canton et Confédération. Ils ont orienté l'enseignement secondaire, classique et moderne, vers les études supérieures. La transformation qu'il a subie de 1834 à 1900 ne leur est pas due entièrement, mais ils l'ont favorisée, achevée et consacrée. Les procédés mis en œuvre sont ingénieux, originaux. Il faut aller en Angleterre pour en trouver d'analogues, mais j'ose dire que nos hommes d'Etat, agissant dans un petit pays avec de moindres difficultés, ont fait plus vite et mieux, et je le prouve par la qualité de l'instruction, par sa diffusion, surtout, qui, proportionnellement, est bien plus considérable dans notre pays.

Sous réserve de sa haute surveillance, le gouvernement cantonal laisse aux communes le soin d'organiser leurs écoles; mais il leur présente d'une main sa subvention financière, de l'autre la loi et le règlement général. En outre, il entretient deux établissements cantonaux, l'un classique, l'autre moderne, sur lesquels il a vue immédiate et qui servent de régulateurs. Ni réglementation minutieuse, ni administration à distance; les avantages de l'unité sans les inconvénients de l'uniformité, tel est le premier mérite de cette sage combinaison. Il y en a d'autres : au lieu d'appliquer un code abstrait on se modèle d'après des organismes vivants. Le principal c'est qu'il y ait concordance des programmes et des classes; encore le règlement de 1897 admet-il que cette concordance soit

établie année par année ou qu'elle ait lieu à certaines périodes déterminées du cours d'études. Cela étant, les promotions des écoles communales sont valables dans les établissements cantonaux. Il est résulté de là que l'unité de l'enseignement, si difficile à faire, se fait d'elle-même, par l'intérêt qu'ont les communes à demeurer au bénéfice des équivalences. Et même elle se fait peut-être de façon trop rigide, car, bien que la loi permette aux communes de porter à leur programme des branches d'études supplémentaires, utiles pour leur région, et d'en supprimer d'autres, elles n'usent pas de cette faculté. De plus, les établissements cantonaux tenant de très près aux gymnases, qui touchent aux Facultés, on s'y préoccupe plus vivement du passage des élèves, et du coup, liés par les nécessités de la concordance, les établissements communaux sont entraînés.

Voilà le système entrevu dès 1837, poursuivi, complété en 1892 et en 1900. La Confédération y a contribué. C'est, un degré plus haut, la répétition de ce que je viens de dire. Le canton subventionne la commune; la Confédération subventionne le canton[1]. Le canton crée des établissements types. La Confédération crée l'Ecole polytechnique fédérale et, par là, commande l'issue principale des gymnases scientifiques cantonaux. Elle en conquiert une autre, en instituant la commission fédérale dite de maturité et le comité-directeur des examens fédéraux de médecine. Le canton offre aux élèves des communes l'accès des gymnases;

1. Pour les écoles professionnelles et commerciales ; bientôt pour les écoles primaires.

la Confédération offre aux élèves des Facultés de médecine le droit de guérir dans toute la Suisse. Le canton impose aux communes la concordance des programmes; la Confédération impose aux futurs candidats en médecine et par là même aux établissements qui les préparent, un certain programme d'études. Notre Gymnase scientifique se plie aux exigences de l'Ecole polytechnique et de l'Ecole d'ingénieurs de Lausanne, qui a sa part d'influence. Le Gymnase classique s'y est conformé en créant un baccalauréat latin-sciences mathématiques. Il s'est conformé, je crois, au programme de l'examen fédéral de maturité en créant pour les futurs médecins un baccalauréat latin-langues vivantes.

C'est ainsi que les pouvoirs fédéraux, agissant comme le moteur immobile d'Aristote, sans contrainte et par leur seule force d'attraction, déterminent peu à peu la concordance des gymnases cantonaux, comme le canton établit celle des écoles communales. Tout cela, je le répète, j'y insiste, et je ne m'en plains pas, au profit exclusif des études supérieures.

Jusqu'à présent, la commission fédérale de maturité a fait un accueil indulgent aux candidats qu'elle a examinés. Elle a cru voir que ses bontés favorisaient l'indolence et, indirectement, exerçaient une influence fâcheuse sur l'enseignement secondaire. Certains gymnases mesuraient leur effort à ses exigences. Sur un rapport très étudié de M. le Dr Finsler[1] elle a élaboré tout un programme des examens fédé-

[1] Die Lehrpläne und Maturitätsprüfungen der Gymnasien der Schweiz. Von Dr G. Finsler, Rector. Bern und Leipzig Siebert. 1893.

raux de maturité. Par la force des choses, ce programme, s'il est adopté, deviendra le programme minimum des bons gymnases et le programme maximum des autres. En substance, elle propose d'admettre, pour les étudiants en médecine, l'équivalence d'un programme classique, latin-grec, et d'un programme moderne, langues vivantes-sciences. C'est la suppression du type latin-langues vivantes. Le grec devient obligatoire jusqu'au baccalauréat et le gymnase classique retrouve son unité. On relève l'examen de maturité scientifique par le prix qu'on attache à la connaissance de la langue maternelle, de l'histoire littéraire et des œuvres des grands écrivains.

Le rapport de la commission fédérale de maturité est un document important. Qu'on me permette d'en reproduire partiellement les conclusions : « Le règlement d'admission à l'Ecole polytechnique prévoit à l'art. 2 que le Conseil d'école peut conclure avec des gymnases littéraires un contrat par lequel le certificat de maturité de ces gymnases donne le droit d'entrer, sans autre examen, à l'Ecole polytechnique. Il se posera certainement la question de savoir si, à la place de ces contrats individuels, il n'y aurait pas lieu de reconnaître en général les certificats de maturité littéraire établis conformément au nouveau programme. ***En mettant sur un pied d'égalité absolue, à ce point de vue, les gymnases littéraires et les gymnases scientifiques, on rendrait un service signalé aussi bien aux élèves qu'aux établissements eux-mêmes de l'instruction publique secondaire*** [1]. Dans la plupart des cas, la

1. C'est nous qui soulignons.

décision définitive du jeune homme sur le choix de sa carrière future pourrait être différée jusqu'au moment du passage aux études supérieures ; car le même certificat de maturité, ou littéraire ou scientifique, donnerait accès à toutes les sections de l'Ecole polytechnique, comme aux examens fédéraux de médecine. *On peut même prévoir que la validité de ces certificats serait étendue à d'autres domaines*[1]; et, de cette manière, il serait donné une vive et heureuse satisfaction à l'article 33 de la Constitution fédérale.

... Nous lui attribuons (à notre programme), sur le programme actuel, les avantages que nous résumons rapidement :

a) Pour le gymnase littéraire, il rétablirait son unité, troublée par le remplacement facultatif du grec par une langue moderne.

b) Pour les candidats en médecine sortis du gymnase littéraire, il leur donnerait une culture plus complète, de solides études secondaires basées essentiellement sur les deux grandes langues classiques anciennes.

c) Pour le gymnase scientifique, il relèverait son examen de maturité en perfectionnant la partie littéraire de son programme.

d) Pour les candidats en médecine sortis du gymnase scientifique, il les débarrasserait de l'examen complémentaire en latin, qui est certainement fatigant, onéreux, et sans aucun profit pour leur développement intellectuel.

1. C'est nous qui soulignons.

e) Pour ces mêmes candidats, la maturité scientifique de notre programme, basée essentiellement sur l'étude des sciences mathématiques, physiques et naturelles, représenterait un développement intellectuel équivalent à celui des élèves du gymnase littéraire. La voie par laquelle ils y seraient conduits serait différente ; le résultat serait de même valeur.

f) Nous espérons que l'on arrivera, comme nous l'avons dit, à supprimer les bifurcations fâcheuses qui existent actuellement dans les études moyennes et secondaires, en Suisse. Si les réformes que nous indiquons étaient adoptées, le choix si difficile de la carrière, qui se fait actuellement à l'âge de 10, de 12 et de 14 ans, serait reporté à l'âge de 18 ans, à une époque où la maturité intellectuelle permet une décision plus valable.

... *La commission de maturité se permet de rappeler l'idée dominante qui l'a toujours inspirée dans le cours de cette longue élaboration : Faire progresser l'instruction qui prépare aux études supérieures,* et par là donner une plus haute portée à celles-ci [1].

Les passages que j'ai soulignés ont-ils besoin d'un commentaire ? On prévoit un seul baccalauréat portant la mention lettres ou la mention sciences, et conférant l'admissibilité à tous les établissements d'études techniques supérieures, à la Faculté de médecine et dans « d'autres domaines » encore. Dans ce but, on

1. Projet d'un nouveau programme des examens de maturité pour les candidats en médecine, avec rapport explicatif, présenté au Département fédéral de l'intérieur par la commission fédérale de maturité, 31 janvier 1895.

ferait faire aux élèves classiques assez de sciences, aux modernes assez de lettres pour leur assurer une culture générale équivalente.

Il me semble que voilà le vrai principe, ou si l'on veut, la considération qui doit inspirer tous les changements de programmes, de méthodes et d'horaires. Changer n'est pas tâtonner, c'est faire ce qui est nécessaire pour atteindre un but, et ce but il faut l'apercevoir distinctement. Eh bien, le voilà. Il faut y marcher, d'abord parce que bon gré, mal gré, nous y serons conduits, ensuite parce qu'il est plus utile pour le pays d'accorder aux « scientifiques » l'équivalence de l'admissibilité, en exigeant de sérieuses garanties, que de refuser tout et de n'empêcher rien. C'est là ce qu'ont bien vu les hommes éminents et sages qui forment la commission fédérale de maturité.

Mais il en faut conclure qu'à l'Ecole industrielle cantonale, et par suite dans tous les établissements liés à celui-là par les obligations de la concordance, les études devront être, à l'avenir, calculées pour les futurs élèves de l'enseignement supérieur. Tout serait pour le mieux si personne n'y perdait. Il n'en est pas ainsi. Le quatrième fait caractéristique que je relève dans notre évolution scolaire, c'est qu'il y a des sacrifiés qui commencent à se plaindre et qui se plaindront davantage à mesure que nos écoles industrielles céderont aux légitimes exigences de l'enseignement supérieur. Ce sont les parents qui ne lèvent pas les yeux vers les Facultés académiques et à qui l'école primaire ne donne pas tout ce dont ils ont besoin. Ils auront deux fois raison de réclamer ; ils diront qu'ils

ont droit à quelque chose, et ils ajouteront qu'on les a dépouillés de ce qu'ils avaient. Ils avaient l'école moyenne. Comparez le programme de l'Ecole industrielle cantonale, qui fait règle, et celui du degré supérieur de l'école primaire. Certes, je ne songe pas à jeter la pierre à nos écoles primaires. Leur programme est établi avec une habile prudence. Mais on l'a calculé, comme il convient, pour la masse, ou tout au moins pour la moyenne des élèves. Pas d'histoire générale ou presque pas; pas d'algèbre. Du métrage, du calcul de surfaces et de volumes, des exercices élémentaires d'arpentage; des comptes agricoles, des inventaires. En sciences physiques et naturelles, des notions rudimentaires. Si seulement on amenait tous les enfants du peuple jusqu'à ce point, on ferait une œuvre admirable. Mais un bon paysan, un petit commerçant, un artisan peut désirer mieux.

Le succès même de nos sections industrielles en est la preuve. Si elles continuent à se transformer, si, comme les classes latines, elles préparent leurs élèves aux études scientifiques, il sera indispensable de les remplacer dans leur premier rôle comme elles y avaient remplacé les écoles classiques. Nos Confédérés de la Suisse allemande ont franchi ce pas en instituant leurs « Secundarschulen », la France en créant ses écoles primaires supérieures. Nous avons quelques écoles de ce type. On en demande un plus grand nombre.

Voici ce que dit M. F. Guex : « On compte en Suisse 523 écoles secondaires qui, par le programme et l'horaire, ont beaucoup d'analogies avec les écoles pri-

maires supérieures françaises. Elles réunissent 19,396 élèves garçons et 15,532 élèves filles ; 1401 maîtres et maîtresses y donnent l'enseignement. Le canton de Zurich possède une école secondaire fortement organisée. Il n'en a pas moins de 94. Berne en a 74, Lucerne 29, Glaris 11, Zoug 7, Fribourg (écoles régionales) 19, Soleure 14, Bâle-Campagne 10, Schaffhouse 8. Appenzell R.-E. 10, Saint-Gall 34, Grisons 28, Argovie (Bezirks u. Fortbildungsschulen) 65, Thurgovie 29, Tessin 38, Neuchâtel 6 et Genève 11. Parmi les cantons les moins bien partagés à cet égard, il faut placer ceux du Valais avec 6 écoles secondaires, de Vaud avec 4, d'Appenzell R.-I. avec 1 école secondaire seulement... Que penser de tel canton où des élèves des écoles primaires sont forcés de refaire le même programme une, deux ou même trois fois, parce qu'il n'existe aucune classe secondaire proprement dite pour les recevoir ? Ce piétinement sur place est profondément décourageant pour les élèves. Est-il besoin de dire qu'il nuit à l'éveil et au maintien de l'intérêt ?... Cette école primaire supérieure est indispensable aujourd'hui à cette classe sociale de plus en plus nombreuse à laquelle l'instruction primaire ne suffit pas et dont l'*instruction secondaire à base classique ou scientifique dépasse les besoins*[1]. Que les cantons qui ne possèdent pas encore cet enseignement se hâtent donc de le créer. A la fois théorique et pratique sans exagération, il ne termine aucun apprentissage, mais prépare sérieusement à un grand nombre[2]. »

1. C'est nous qui soulignons.

2. F. GUEX, directeur des Ecoles normales : *Education et*

On ne saurait mieux dire. Mais notre mécanisme scolaire est compliqué. Pourrons-nous y introduire ce nouveau rouage sans toucher à ceux que nous avons déjà? On sait de quel œil les classiques, en divers pays, ont vu l'extension de l'enseignement moderne; il sera intéressant d'attendre les modernes à la même épreuve.

La loi fort souple qui nous régit, celle du 19 février 1892, assimile le programme des écoles dites secondaires à celui de l'Ecole industrielle cantonale, en accordant aux communes la faculté de l'enrichir ou de le restreindre. Elle ajoute, à l'art. 10, que le Département de l'instruction publique établit « l'équivalence entre les études faites dans ces écoles et celles faites à l'Ecole industrielle cantonale ». Cet article sans doute ne préjuge rien, et même il est à sa place dans une loi qui définit l'Ecole industrielle cantonale en disant qu'elle a pour but de compléter l'école primaire et de préparer les élèves aux carrières industrielles et scientifique. Mais cette définition fait bien comprendre la situation ambiguë de notre enseignement moderne, soumis à l'action de deux forces opposées. Qu'on rapproche les conclusions de M. Guex de celles de la commission fédérale de maturité et l'on verra la différence des points de vue et la difficulté de concilier des intérêts si légitimes et si divers.

La transformation du rôle social des sections classiques, celle des écoles moyennes, le mode d'inter-

Instruction. Rapport au Conseil fédéral sur le groupe I de l'Exposition universelle à Paris, en 1900. Lausanne 1903, pp. 85 et 87.

vention du gouvernement cantonal et de la Confédération, les difficultés croissantes causées par la confusion que l'on fait encore entre la préparation aux études supérieures et l'extension du cours d'études primaire, telles sont les circonstances déterminantes de notre histoire scolaire ; bien comprises, elles nous éclairent sur notre situation présente ; les questions se démêlent, se classent d'elles-mêmes selon leur juste proportion ; l'important se dégage de l'accessoire ; non seulement on discerne les vrais problèmes et l'on peut les poser dans les termes exacts, mais encore on entrevoit la solution.

Examinons de ce point de vue la situation de notre enseignement classique, puis celle de l'enseignement moderne et de l'enseignement primaire supérieur. Nous avons, Avenches non compris, 14 sections classiques, pour une population de 280,000 âmes. Cela fait une section pour 20,000 habitants dans un pays essentiellement agricole. C'est beaucoup trop. C'est une survivance du temps où l'on n'avait rien autre. Conséquence naturelle : ces établissements déclinent. Il n'y a pas à s'y tromper, c'est la chute graduelle. Le Gymnase classique déverse bon an mal an dans les parvis universitaires une trentaine de jeunes bacheliers. Pour préparer ces trente jeunes gens, nous avons treize sections latines communales, plus le Collège cantonal ! Aussi, quelle est la scolarité ? Le Collège cantonal se maintient et même gagne du terrain. Il a eu son maximum en 1889 avec 278 élèves et 7 classes ; en 1891, réduit à 6 classes, il tombe à 215, puis se repeuple d'année en année, et remonte en 1901 à 244. Les col-

lèges classiques communaux, par contre, suivent une curieuse périodicité. Entre 1869 et 1877, ils progressent rapidement. Ils augmentent de 204 à 380. Puis ils subissent une dégression continue pendant vingt ans et tombent, en 1897, à 168. Depuis lors, ils sont en légère croissance et nous les retrouvons, en 1901, au chiffre de 208, à peu près celui de 1869. Que l'on songe à l'accroissement de la population du canton pendant ces trente ans, et l'on comprendra la signification de cette statistique. Un seul collège classique est en croissance à peu près régulière, celui de Montreux, ce qui s'explique par le développement exceptionnel de cette région et peut-être par l'affluence des étrangers.

A part le Collège cantonal, nous avons en ce moment six divisions classiques, pas davantage, où le nombre des élèves passe la douzaine. Vevey en a 46. Il en a eu jusqu'à 120 en 1881. Morges vient ensuite : 32 élèves; maximum 87, en 1877. En troisième lieu Montreux : 31 ; ce chiffre n'y a été dépassé que d'une unité, c'était en 1884. Nyon occupe le quatrième rang, 28 élèves; maximum 44, en 1874. Mais c'était un maximum par accident, car l'année d'avant et l'année d'après ce collège a compté 31 élèves classiques. Nyon a fréquemment des sautes brusques, qui doivent tenir à quelque circonstance spéciale. Ajoutons à cette liste les 16 élèves d'Yverdon, maximum 38, en 1882, et les 13 élèves de Payerne, qui en a eu 23 en 1884, et nous aurons énuméré nos plus fortes sections. Les autres n'atteignent pas la dizaine : Aigle 5; Aubonne 7; Château-d'Œx 8; Moudon 6; Orbe 5;

Rolle 5; Ste-Croix 6. Et l'année 1901, où s'arrête ma statistique, n'est pas la plus faible. Certaines sections ont compté pendant ces dernières années trois et même deux élèves !

Comment se fait-il que les communes ne se soient pas entendues depuis longtemps pour grouper ensemble quelques-unes de ces sections et en faire un collège classique pourvu du matériel et du personnel nécessaire? Qu'on n'allègue pas les considérations d'humanité. S'il était question de priver de leur gagne-pain d'honnêtes et utiles serviteurs de l'Etat, je ne serais pas le dernier à protester. Mais au taux où sont les traitements, il s'écoulera beaucoup de temps avant que la carrière de l'enseignement soit encombrée. On voit des concours sans candidat du pays. Et les maîtres de langues anciennes sont capables d'enseigner d'autres branches d'études; ils le font souvent. Qu'est-ce qui empêche de leur offrir un changement de chaire à l'occasion d'une vacance?

Au surplus, le groupement ou si l'on veut la réduction du nombre des sections classiques n'entraînerait pas une forte réduction du personnel. Car nous avons plus d'un collège incomplet dont les élèves sont forcés d'émigrer avant le temps. Un maître y suffit pour l'enseignement des langues anciennes. Il en faudra au moins un pour le latin et un pour le grec dans chaque établissement de plein exercice.

La question de personnes, on le voit, n'est pas insoluble. Il suffirait de compter avec le temps et de s'armer de bonne volonté pour aboutir de façon heureuse, sans porter atteinte aux situations acquises ni

léser des intérêts légitimes et hautement respectables.

Où est l'avantage, dira-t-on, s'il faut autant de maîtres et autant d'argent? Je réponds qu'il faudra, pour faire bien, presque autant de maîtres et même un peu plus d'argent qu'il n'en faut aujourd'hui pour faire si médiocrement. L'avantage sera de concentrer les ressources et les efforts. Ce qui me frappe, ce n'est pas tant de voir combien le nombre de nos collèges communaux est hors de proportion avec les besoins réels du pays, c'est encore et bien plus de voir les graves inconvénients de cette dispersion, de cet éparpillement des forces. On a des sections classiques un peu partout, mais partout elles manquent du nécessaire, elles végètent. Les élèves en pâtissent. Quelle émulation peut-on espérer dans des classes numériquement si faibles, quelle influence réciproque, quel entraînement général? Heureux encore quand les rares élèves que l'on se propose de pousser ne sont pas retardés, dissuadés d'une curiosité naissante et d'un commencement de goût par les autres, qui ne continueront pas, et qui entretiennent avec les Romains et les Grecs des relations de courtoise indifférence, comme avec des visiteurs d'un jour, que l'on ignorait hier, que l'on oubliera demain.

Que peut le maître à tout cela? Réveiller l'imagination, faire revivre l'antiquité, la ranimer dans la poésie de son héroïsme, comme aux jours de Salamine; active, orageuse, brillante, comme au siècle de Périclès, ou triomphatrice et rongée des lèpres impériales; révéler à l'enfant cet univers enseveli qui porte les

assises du nôtre, dont les pierres sont dans nos champs, les traditions dans nos cultes, les fictions dans nos arts, les habitudes dans notre esprit, tellement que nous ne nous connaissons nous-même qu'autant que nous l'avons pénétré ? Mais par quel moyen rendre visible ce que les mots n'évoqueront pas? En répondant à mon questionnaire avec une sincérité et un empressement dont je leur exprime ici toute ma gratitude, nos collègues ont avoué presque tous qu'ils n'ont à leur disposition ni vues, ni photographies, ni collections, ni atlas propres à illustrer leur enseignement. Ce n'est pas faute d'en désirer. Mais ce qui est bon coûte gros, ce qui n'est pas cher ne vaut rien ; il faut se contenter d'apprendre les mots sans les choses ; les communes ne se mettront pas en frais pour des classes dépeuplées. En matière scolaire comme en toute autre, on donne à ceux qui ont ; à ceux qui n'ont pas, on est tenté de leur ôter le peu qu'ils possèdent et nos sections classiques ne sauraient, hélas, s'accorder le luxe de l'ambition quand tous les jours elles doivent s'étonner de vivre.

Le maître lui-même, le croit-on bien en possession de se développer ou de s'entretenir seulement avec un si prodigieux défaut de ressources intellectuelles ? Ou compterait-on sur son maigre traitement pour y suppléer ? Gardons-nous des méprises. Je ne le veux ni archéologue, ni regratteur de textes, ni même érudit. Je ne lui demande pas de disserter doctement sur l'emplacement de la fontaine de Juturne, ni sur l'au-
cité du trésor de Bosco Reale. Mais qu'il se
de plain-pied avec le monde ancien, qu'il y

vive une partie de sa vie morale ; que, de là, quelque chose passe en lui, qui se traduira n'importe comment aux jeunes esprits et le rendra d'un fructueux commerce. Cela ne se fait point sans matériaux, sans documents, livres, revues, œuvres des maîtres et des chercheurs.

Encore s'il n'était qu'éloigné. Mais il est seul. Il ne peut frayer avec ses entours qu'en se détournant de sa matière propre et en l'abandonnant. S'il résiste d'instinct, il s'isole, et, comme dit le poëte, tout châtie son souhait. J'exagère? Rappelez-vous la joie des débuts, la monotonie des années, les lassitudes, et pour quelques-uns, l'enlisement final.

Voulez-vous faire de nos sections classiques des centres d'activité intellectuelle? Faites l'union pour avoir la force. Avec le collège régional et un plus grand nombre d'élèves, nos maîtres trouveront plus de ressources matérielles dans leur spécialité ; ils se disperseront moins ; vous pourrez, qui sait, leur attribuer une certaine compétence financière pour réunir et améliorer les moyens d'enseignement et les instruments de leur propre culture, de quoi les élèves ne manqueront pas de profiter. Vous aurez créé les conditions de la vie, de l'élan, de l'activité spontanée, et du même coup peut-être, un goût plus vif de l'enseignement ; car ce qui effraie souvent nos jeunes gens, ce n'est pas seulement la médiocrité du gain, c'est le manque de tout le reste, dont l'homme vit aussi.

Il importe de ne pas dissimuler le cahier des charges. Constituer les collèges régionaux serait rendre au pays un précieux service à la condition expresse

que ces collèges fussent de plein exercice, pourvus du personnel nécessaire et du matériel suffisant, textes, illustrations, collections, et que l'on pût, autrement qu'en fugitives paroles, rendre l'âme de l'enfant contemporaine de Phidias ou de Virgile.

Le jour où l'état actuel des choses sera vraiment et généralement connu, la réduction du nombre des sections classiques s'imposera. Ce jour-là il sera trop tard pour nous. On supprimera sans remplacer. Il faudrait que le travail d'organisation fût fait, que les plans d'établissement d'un collège régional bien constitué fussent arrêtés à l'avance. Nos maîtres des sections classiques devraient s'entendre pour mener à chef cette entreprise.

Ils mûriraient au moins la question. Les membres de notre corps enseignant ne paraissent pas en avoir saisi l'importance et les conséquences. La conférence d'Yverdon demande avec insistance l'institution de colloques où les maîtres d'une branche se réuniraient pour traiter des programmes et des questions de leur spécialité. Si l'on adopte la proposition d'Yverdon, la question de l'organisation des études dans un collège classique régional devrait être à l'ordre du jour de ces séances dès le début.

Nos sections industrielles paraissent en meilleure situation que nos sections classiques. Elles sont abondamment peuplées et leur recrutement augmente, depuis vingt ans, de façon continue. L'Ecole industrielle cantonale avait, en 1869, 217 élèves avec 5 classes; elle s'élève jusqu'à 395 en 1877. Je me demande avec stupeur comment on les logeait. A ce moment, on

l'enrichit d'une classe ; elle baisse néanmoins pendant six ans et descend jusqu'à la cote 267. On l'ampute d'une classe, puis d'une autre et d'une autre encore. Réduite à 3 classes, elle tombe à 193 en 1897 et se relève progressivement jusqu'à 231 en 1900. En 1901, rentrée en possession de sa quatrième classe, elle remonte à 293. Les sections communales, y compris les écoles dites secondaires, s'élèvent, dans le même laps de temps, de 423 à 806. Elles passent, il est vrai, par des péripéties curieuses. Il y a une période de croissance rapide de 1869 à 1876 (423-727 élèves); une période de déclin commence alors. Elles perdent en un an plus de cent élèves (1876-1877.) Elles tombent à 524 en 1882. Dès lors se produit un relèvement à peu près ininterrompu, qui dure encore. Leur population totale, canton et communes, est de 1100 élèves.

Mais il faut y regarder de plus près. Comparons. L'enseignement classique compte 450 élèves avec une scolarité de 6 ans, ce qui nous donne 75 élèves par classe, en moyenne. De ceux-là, 32 seulement arrivent, bon an mal an, au Gymnase classique, qui compte 65 élèves avec un cours d'études de deux années. Donc 43 % seulement des élèves classiques parviennent au Gymnase. La canalisation est-elle défectueuse ? Y a-t-il des fuites, quelque vice de construction ? Non pas. Il ressort des réponses faites si obligeamment par la plupart des conférences de collèges au questionnaire du 15 décembre 1902 que les disparus, soit 57 % se répartissent en trois groupes : *a.* ceux qui n'ont suivi les classes latines que de 10 à 12 ans, en attendant l'âge d'être admis dans la section

industrielle ; *b.* ceux qui s'arrêtent à l'âge de la libération scolaire, avant ou après la seconde, et s'engagent dans les carrières pratiques ; *c.* ceux qui en cours d'études passent dans la section industrielle ou qui échouent. Je n'ai pas les éléments suffisants pour évaluer numériquement la proportion de ces trois groupes. Mais les deux premiers paraissent assez nombreux, au moins dans les établissements communaux, et l'on ne saurait affirmer avec certitude que, dans l'organisation actuelle, le déchet soit excessif[1]. Ce qui apparaît plutôt, c'est que, même parmi les élèves qui ne sont pas destinés à continuer leurs études, un certain nombre suivent les classes latines faute de recevoir une culture suffisante dans la section moderne.

Appliquons le même calcul à notre enseignement industriel et vous verrez l'énorme différence. En additionnant les classes, j'en trouve 80 pour 18 établissements, soit 4,5 en moyenne. Dans ces 4,5 classes nous avons un total de 1100 élèves, soit, en moyenne, 244 élèves par classe. Or le Gymnase mathématique en compte 122 dans ses trois classes, 41 par classe. Le Gymnase fait donc un prélèvement de 41 âmes sur 244. C'est, en chiffres ronds, 17 %. Je trouve la confirmation de ce résultat dans les indications qui me viennent des collèges communaux. Bex, par exemple répond : 10 % vont aux études supérieures ; 80 % s'arrêtent à la fin du cours d'études secondaires. Ve-

1 Au Collège cantonal, dont les élèves, presque sans exception, se destinent aux études supérieures, une statistique raisonnée des « éliminés » serait fort instructive.

vey m'envoie un relevé statistique des années 1893 à 1903. Pendant ce laps de temps, la section classique a compté, dans ses 6 classes, 390 élèves présents à l'examen, c'est-à-dire 65 par classe. Elle a envoyé 26 élèves au Gymnase classique, soit exactement 40 %. La section industrielle en aligne 615 dans ses 5 classes; 123 par classe; 28 élèves l'ont représentée au Gymnase mathématique, c'est-à-dire en compte rond 23 %. Le chiffre de 17 % auquel j'arrive en opérant sur les chiffres de l'ensemble du canton est à peu près la juste moyenne de ceux que j'obtiens pour Bex, région agricole, et Veyey, cité commerçante et industrielle. Nous pouvons donc raisonner sur ce chiffre.

De 100 élèves industriels 17 vont au Gymnase. Que deviennent les autres? Une intéressante statistique d'Aigle nous permet de nous en rendre compte. Elle indique les professions. Des 506 élèves portés sur les registres, 116 ont disparu sans laisser de traces; 7 sont morts pendant leurs études ; 76 font encore leurs classes. Reste 307 dont 55, soit 18 % sont allés aux carrières libérales ou techniques. Voilà qui confirme l'exactitude de la proportion moyenne ci-dessus mentionnée. Les 252 autres, 82 %, se décomposent comme suit :

ADMINISTRATION		AGRICULTURE	
Postes	8	Agriculteurs-vignerons .	71
Chemins de fer . . .	7	Jardiniers	3
Douanes	4	Inspecteur forestier . .	1
Télégraphistes . . .	2		75
Instructeurs militaires .	2		
	23		

MÉTIERS		NÉGOCE	
Bouchers	6	Négociants	37
Boulangers	5	Commerçants	32
Cuisiniers	5	Maîtres d'hôtel	11
Tonneliers	4	Comptables	8
Cafetiers	4	Banquiers	6
Selliers-tapissiers	3	Ecrivains	2
Menuisiers	3	Agents d'affaires	2
Cordonniers	2	Photographe	1
Garçons de peine	2	Dessinateur	1
Serruriers	2	Libraire	1
Typographes	2	Liquoriste	1
Brasseurs	2		102
Voiturier	1	DIVERS	
Charpentier	1	Missionnaires	4
Maréchal	1	Officiers à l'Armée du salut	2
Meunier	1	Pair anglais	1
Carrier	1		7
	45		

Jetez maintenant un coup-d'œil sur le programme et le plan d'études de l'Ecole industrielle cantonale qui fait règle ; dites-vous que ces 102 commerçants, ces 45 artisans et gens de métiers, ces 75 agriculteurs sans parler des officiers à l'Armée du salut, ni du pair anglais, ont été préparés comme s'ils avaient eu pour but de suivre le Gymnase mathématique ! Et rappelez-vous le mot de la commission fédérale de maturité : « Faire progresser l'instruction qui prépare aux études supérieures et, par là, donner une plus haute portée à celles-ci. »

La commission, évidemment, désire que nos futurs hommes de science reçoivent une culture gé-

nérale plus forte, que l'on développe en eux les qualités de l'esprit, que, dès le début, on vise le but éloigné, que l'enseignement soit mieux calculé pour y atteindre. Il ne l'est pas assez pour l'utilité de nos futurs savants, c'est-à-dire 17 ou 18 % de nos élèves. Il l'est encore moins pour l'utilité des autres, c'est-à-dire de 83 % qui déboucheront immédiatement dans les carrières pratiques. Il leur faudrait des notions usuelles de diverses sciences avec de nombreuses applications, un enseignement moins systématique, plus concret, plus varié. Un plus grand choix entre diverses langues vivantes; un peu d'hygiène, d'économie politique, un peu plus d'instruction civique.

Voici, par exemple, ce que dit le rapporteur de Moudon : L'enseignement secondaire est bien actuellement une préparation à l'enseignement supérieur; il n'est malheureusement pas, comme il devrait l'être, le complément de l'enseignement primaire. Ce dernier est organisé comme si rien autre n'existait à côté et compte sur 9 années pour faire un travail que de bons élèves, doués moyennement, devraient pouvoir faire en 4 ou 5 ans. (Réponse au questionnaire.)

Ce que demande le rapporteur de Moudon, si je ne me méprends pas, c'est une bonne école primaire supérieure (Secundarschule); et l'on voit bien, en effet, ce qui nous manque. Mais où se recruterait le Gymnase mathématique, après la réformation des programmes? A l'heure qu'il est, les élèves sentent un brusque relèvement du niveau en passant de l'Ecole industrielle au Gymnase ; il y a là un accident de terrain qui cause pas mal d'accidents de personnes. Que sera-

ce si l'on adapte les programmes et le plan d'études, je ne dis pas aux convenances, mais à l'utilité évidente, aux besoins indiscutables du plus grand nombre?

Le Gymnase ne saurait diminuer ses exigences, grâce à Dieu et aux écoles techniques supérieures, comme aussi à la commission fédérale de maturité. Il y aura incompatibilité de tendances et l'on en souffrira des deux parts. On en souffre déjà.

Dans le questionnaire du 15 décembre 1902, j'avais énuméré brièvement les principales solutions, bonnes ou mauvaises, de cette grave difficulté. Ni l'une ni l'autre n'a obtenu l'adhésion de nos collègues. Cependant, la question commence à devenir urgente.

On peut ajouter au programme quelques matières utiles pour les besoins de la région, et créer des groupes de branches à option, élèves et parents ayant reçu l'indication des matières indispensables pour obtenir l'équivalence avec les classes de Lausanne.

Objections : Nous n'avons pas le personnel suffisant (Rolle, Avenches); cela entraînerait de grands frais (Echallens) ; créer des branches nouvelles, oui, mais en supprimer d'autres pour éviter la surcharge (Ste-Croix) ; pas de branches nouvelles, mais plus d'applications (Orbe) ; pas de branches nouvelles, mais des cours du soir pour anciens élèves (Château-d'Œx, Payerne) ; l'enseignement secondaire n'est pas professionnel, il ne comporte que des branches de culture générale (Aigle, Morges) ; tel qu'il est, il est suffisant pour les élèves qui achèvent le cours d'études de leur collège (Vevey); Cully se montre favorable aux groupements de branches avec option.

Cependant, de ces mêmes établissements, un bon nombre désire des matières nouvelles. Avenches voudrait l'anglais; Moudon voudrait l'anglais ou l'italien à la place des mathématiques; Cully, de la chimie et de la comptabilité agricole, Château-d'Œx, de la comptabilité et un enseignement agricole; Aigle indique comme pouvant être utiles la géographie commerciale, la botanique (arboriculture), le dessin artistique, l'italien enfin, à cause du percement du Simplon; Lausanne, Collège cantonal, adopte les conclusions d'un rapport circonstancié de son directeur, qui conclut à la création d'écoles secondaires ou primaires supérieures dans les villages les plus importants, tandis que « dans les villes, Lausanne exceptée, le » collège, dont le programme serait orienté dans le » sens pratique, pourrait tenir lieu d'école secondaire. » Les élèves destinés aux études recevraient au col- » lège un enseignement supplémentaire qui leur per- » mette d'arriver bien préparés dans les écoles canto- » nales de Lausanne ».

Ajouter des matières, et surtout orienter l'enseignement dans un sens plus pratique, telle est la première solution. On vient de voir combien les avis diffèrent à ce sujet. Même diversité de sentiments au sujet de la seconde solution : distinguer, non plus entre des groupes de branches, ce qui est le système américain, mais entre les établissements, ce qui est le système français, et créer des écoles improprement appelées secondaires, des écoles primaires supérieures. Objections : Elles feraient double emploi avec les collèges. (Bex, Payerne, Cully, Vevey, Rolle, Aigle, Orbe).

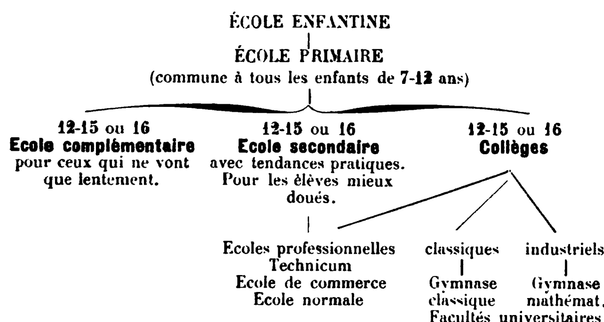
C'est l'opinion générale. Par contre certaines conférences en croient l'institution désirable dans les grands villages, dans les centres dépourvus de collèges (Château-d'Œx, Le Chenit, Yverdon, Lausanne M. E. Payot). Le Gymnase classique met pour condition que ces écoles ne prépareront pas aux études supérieures.

Autre objection : Inutile de créer des écoles secondaires ; celles que nous possédons n'ont pas une scolarité florissante : celle de Goumoëns-la-Ville a fermé ses portes. (Lausanne, Collège cantonal, rapport de M. Kohler.)

Voici les chiffres : Avenches se maintient en moyenne à 15 (1869-1901) ; Cossonay varie du maximum 33 à 15 chiffre minimum ; Echallens atteint la moyenne de 23 ; Villeneuve, la moyenne de 18. Mais la question des écolages et celle des vacances pourraient être résolues de façon à augmenter notablement l'affluence.

Il est évident que la création de bonnes écoles secondaires porterait un coup mortel à la scolarité de nos collèges industriels. En peu d'années, dès le jour où ils ne seraient plus que le vestibule du Gymnase mathématique, ils en viendraient à la situation actuelle de nos sections classiques communales. Faut-il étudier l'organisation de sections industrielles régionales, pour la préparation aux études scientifiques ? C'est le complément logique et naturel de la solution n° 2. Yverdon adopte cette idée ; de même Lausanne, Ecole normale, qui, pour « asseoir l'éducation nationale sur des bases rationnelles », prévoit une organisation

que je crois résumer fidèlement dans le schema que voici :



Réserve faite de la question de l'âge d'admission, dont je traiterai au chapitre second, cette solution me paraît la plus rationnelle, la plus conforme aux indications que l'on peut tirer de l'évolution scolaire dans notre pays et dans les principaux pays qui nous entourent. Je crois que nous en viendrons là par la force des choses, et que le plus sage est de nous y apprêter.

Dans la préparation aux études scientifiques supérieures, le but est le même que dans la préparation aux études classiques, ou plutôt il doit, il devra de plus en plus être le même : c'est le développement intensif des qualités de l'esprit. Une éducation calculée dans ce but différera beaucoup de l'enseignement pratique et utilitaire, non pas professionnel, sans doute, mais tourné vers les apprentissages, qui convient aux écoles dites moyennes ou écoles secondaires.

P[illegible] termes du problème :

a) [illegible] pratique aux élèves [illegible] supérieures. [illegible] plus de 80 % ;

b) [illegible] aux élèves qui [illegible] dans les Facultés [illegible]. C'est le petit nombre, 17 % [illegible]. Mais ce petit nombre représente l'élite [illegible], l'avenir intellectuel et scientifique de notre pays ;

c) si nous ne voulons pas être condamnés à la plus désespérante médiocrité, opérer une juste sélection, et pour cela recruter nos futurs étudiants au près et au loin, dans toutes les régions du pays, appeler de partout les élèves méritants et bien doués à l'exclusion des incapables.

Telles sont les conditions du problème. Or les deux premières s'opposent entre elles et la troisième parait contradictoire avec la seconde. C'est là ce qui rend la question si difficile. Transformer nos collèges communaux en écoles secondaires et nous borner à deux ou trois collèges régionaux pour les futurs étudiants, c'est rendre les études préparatoires coûteuses, malaisées, presque inabordables pour certaines familles.

C'est, en conséquence, anémier nos gymnases, les obliger à se contenter de tout ce qui se présente, entraver la sélection, faire disparaître l'émulation, et

par suite, je le crains fort, abaisser le niveau des études tandis qu'il aurait singulièrement besoin d'être relevé.

Il nous faut donc une large et abondante circulation scolaire ; il faut que l'élève de l'école primaire, de l'école primaire supérieure, de l'enseignement libre, de n'importe où, soit admis à prouver ses capacités, que la porte des collèges littéraires et scientifiques lui soit constamment ouverte et qu'il ait des moyens de regagner son retard, qu'il puisse passer de l'ordre classique à l'ordre industriel, de l'ordre industriel à l'ordre classique, se tâter, chercher, expérimenter et choisir sa carrière en connaissance de cause. La vraie démocratie, disait Pasteur, est celle qui permet à chaque individu de donner son maximum d'effort.

Voilà le grave inconvénient du collège régional. Voici son avantage : c'est de nous tirer de la situation équivoque où nous végétons aujourd'hui, hésitant entre l'enseignement pratique qui convient à la masse et l'enseignement de méthode ou, si l'on veut, de culture, indispensable à ceux qui doivent aller plus loin et plus haut. Que les instruments de ce travail soient les langues anciennes ou les sciences, il n'importe ici. Mais cette œuvre doit être accomplie. On dit qu'aujourd'hui nous sacrifions la masse à l'élite ; je le crois et c'est là un grand mal, encore que l'élite..... Mais je vois venir le jour où nous sacrifierons l'élite à la masse. Qu'aurons-nous alors dans les grands emplois, dans les carrières libérales et scientifiques ? O triomphe de la médiocrité ! Comparez une démocratie ainsi faite à celle que Pasteur rêvait. Et

qui en souffrira, sinon le pays ? Il y a un mot sur le sel de la terre et sur ce qui arrive quand il perd sa saveur.

Le système actuel est édifié en porte à faux. Le système du collège régional lèse des intérêts légitimes et compromet le recrutement des gymnases. Comment faire ?

Le mieux serait d'appliquer la loi de 1892 dans son esprit qui est aussi l'esprit de la loi de 1869. Il faut séparer les élèves destinés à de longues études de ceux qui désirent un simple complément du cours d'études primaire. Et comme certaines raisons économiques, certaines conditions géographiques et autres nous empêchent de les séparer partout, il faut qu'il y ait à titre de modèles, de régulateurs, des sections, soit scientifiques, soit littéraires, exclusivement préparatoires aux études supérieures. Yverdon, par exemple, a déjà une division classique, une division moderne ou industrielle et, si je ne fais erreur, une division professionnelle. En développant chacune de ces divisions dans son propre sens nous aurions un établissement complet, à savoir un collège régional de plein exercice avec une école secondaire annexe. A Lausanne, l'Ecole industrielle deviendrait la grande avenue du Gymnase scientifique, comme le Collège cantonal sert de propylées au Gymnase classique. On organiserait à Lausanne une école secondaire assez riche, assez souple, assez pratique pour que chacun sentît les avantages de ce type scolaire. Et même une section des classes parallèles de l'Ecole industrielle pourrait jouer ce rôle, tandis qu'une autre serait plus spécialement le collège scientifique.

Il ne serait donc pas très difficile d'instituer des modèles des trois types scolaires par lesquels nous donnerions satisfaction à des intérêts également légitimes mais divers. Les établissements communaux se mettraient en harmonie avec l'une ou l'autre de ces institutions, selon la demande du public et selon leurs ressources. Ils resteraient des collèges communaux, mais ils modifieraient leur programme, renonceraient à la concordance année par année avec l'Ecole industrielle cantonale, division scientifique, encore que toute issue de ce côté ne fût pas fermée à leurs bons élèves. Ils seraient des écoles secondaires si l'on veut, mais citadines, c'est-à-dire plus riches, développant un programme plus varié que les écoles secondaires rurales. Et ce serait fort bien, car le degré qui manque à notre échelle scolaire ne doit pas être partout à la même hauteur ni taillé dans la même matière. Leurs meilleurs élèves, ceux qui témoigneraient d'aptitudes particulières pourraient rejoindre l'Ecole industrielle à 14 ans et même à 15 ans, c'est-à-dire au début de la IVe année actuelle ; cela, grâce à une disposition essentielle du plan d'études dont je parlerai dans le prochain chapitre, et qui permettrait aussi aux élèves de l'école primaire vraiment bien doués de rejoindre le Collège classique à 12 ans. En effet, la solution de la question du raccord est à mon avis indissolublement liée à l'établissement des cours gradués ou classes mobiles, que nous créerions au moins pour certaines matières et que nous substituerions au système absurde, antipédagogique et oppressif des classes d'âge uniformes. Cela suffirait peut-être pour

sauvegarder les droits des enfants bien doués et méritants. Quant aux médiocres avérés, gardons-nous de les pousser aux études supérieures. Ils peuvent arriver à faire leur carrière et même leur chemin, mais ils ne le font que pour eux-mêmes, ils ne sont pas une force vive et le pays ne trouve en eux ni profit moral, ni profit social.

Quelques chiffres confirmeront ces vues ; ils feront saisir tout ensemble la différence de ce que nous avons et de ce qu'on fait ailleurs et l'incomparable supériorité de la Suisse allemande dans l'appropriation du système scolaire aux besoins de la population. Je donne le nombre des habitants, pour faire ressortir la proportion numérique des écoles des divers types ; j'y ajoute l'indication de la superficie des territoires. Cette comparaison permettra d'apprécier à leur vraie valeur certaines objections fondées sur des considérations géographiques. Je ne porte pas en compte les écoles supérieures de jeunes filles.

Que conclure de ces chiffres ? Que Zurich, avec plus de 400,000 âmes, possède 3 gymnases pour préparer aux études supérieures 300 jeunes gens ; Berne, avec près de 600,000 âmes, 4 gymnases et 4 progymnases, pour 318 futurs étudiants ; St-Gall, avec 250,000 âmes, une seule école dite cantonale, et nous, avec 281,379 âmes, 19 établissements de ce genre pour 163 futurs étudiants seulement.

Mais regardons plus loin ; prenons l'exemple d'un pays auquel nous empruntons volontiers ses méthodes et qui passe pour l'un des plus avancés et des mieux pourvus. C'est la Prusse, que je veux dire. On trou-

En 1899-1900 [1]

	I. Superficie sans les lacs, kilom. carrés	II. Population de résidence	III. Nombre des écoles dites secondair.	IV. Mittelschulen, ou collèges classiques et industriels — A. Conduisant directement aux études supérieures	IV. — B. Sans lien immédiat avec les Facultés	V. Ressortissants du canton immatriculés à l'Université dans l'hiver 1899-1900
Zurich	1.649,3	431,036	94	2 Zurich 3 sections. Winterthur 2 sections	1 Zurich : Privat Gymnasium	303 Polytechn. 135 Université 168
Berne	6.844,5	589,433	74	4 Berne, Gymnasium. Berne, Freies Gymnasium, Berthoud, Gymnasium. Porrentruy, Kantonschule	4 Thoune, progymnasium. Bienne, progymnasium. Neuveville, progymnasium. Delémont, progymnasium	318
St-Gall	1.942,4	250,285	34	1 Kantonschule à 4 sections	0	—
Argovie	1.404,1	206,498	30	1 Kantonschule à 3 sections	0	—
Vaud	2.797,0	281,379	4	2 Collège cant. et Gymnase. Ecole indust. et Gymn.	17 Collèges communaux	163

1. Ces chiffres sont compilés d'après l'annuaire statistique fédéral et l'annuaire de l'enseignement du Dr Huber. Je n'ai pu me procurer d'exemplaires de ces deux ouvrages ayant trait à la même année. S'il y a là une chance d'erreur, je la crois négligeable ; les statistiques reproduites sous I, II sont

vera la statistique de ses « Höhere Lehranstalten » dans le magnifique recueil que M. Lexis vient de faire paraître[1]. Voici les chiffres pour l'année 1900 :

Gymnasien, 295. Progymnasien, 59. Realgymnasien, 76. Oberrealschulen, 37. Sonstige Real-Lehranstalten, 159.

Total, 626, pour trente millions d'âmes, en nombre rond, c'est-à-dire un établissement pour 48,000 âmes. A ce compte nous en aurions 5,65 ; un peu plus de cinq et demi. Nous en avons 19.

Je conclus :

I. — Nos établissements classiques sont trop nombreux. Ils manquent d'élèves et ils manquent de ressources. Il est à désirer que les communes, éclairées sur leurs vrais intérêts s'entendent pour en réduire progressivement le nombre.

II. — Il est à désirer d'autre part que le corps enseignant étudie l'organisation de collèges classiques régionaux, dont il faudrait faire des établissements modèles, pourvus du personnel et du matériel nécessaires et conformes aux exigences actuelles de l'enseignement.

III. — Nos collèges industriels souffrent d'une fâcheuse équivoque. Ils reçoivent les élèves qui désirent

tirées de l'annuaire fédéral pour 1900 ; celles qui figurent sous III, IV et V, sont transcrites d'après l'annuaire de Huber pour 1899-1900. Je prends ici le mot section dans le sens de cours d'études : section classique, industrielle, commerciale, etc...

1. LEXIS : Die Reform des Höheren Schulwesens in Preussen. Herausgegeben von W. LEXIS. Halle 1902. Cap. XXV. Statistische Übersichten.

compléter le cours d'études primaire et ceux qui aspirent aux carrières scientifiques. Ni les uns ni les autres n'y trouvent exactement ce qu'il leur faut. Il y a là deux tâches nettement distinctes. Elles le deviendront toujours davantage.

Il est à désirer que la préparation aux études scientifiques se fasse, comme la préparation aux études classiques, dans des collèges régionaux.

IV. — L'intérêt de nos collèges communaux est de rendre plus de services à plus de personnes et de conformer leurs programmes aux besoins de 82 % et non de 18 % des élèves. Je n'ai pas besoin de démontrer la nécessité de faire une distinction entre l'école secondaire rurale, dont la création me semble désirable, mais dont je n'ai pas à traiter ici, et l'école secondaire urbaine qui a mission de répondre à des besoins plus nombreux et plus variés et d'inculquer aux jeunes gens les connaissances utiles pour l'apprentissage du commerce, de l'industrie, des arts et métiers. Je cite sommairement : langues vivantes, dessin artistique et technique, comptabilité agricole et commerciale, géographie commerciale ; notions pratiques de physique, de chimie, de chimie industrielle, de mécanique. Notions d'économie politique, de l'histoire de la civilisation, de droit usuel, d'hygiène privée et sociale. Et ce n'est pas tout. Il faudrait étudier ce qui se fait dans la Suisse allemande, en Allemagne et dans les écoles primaires supérieures françaises, dont quelques-unes, celles de Paris notamment, font l'admiration des connaisseurs. Il faudrait étudier en outre dans leurs conditions particulières les diverses

régions de notre pays, individualiser les programmes, approprier l'enseignement de chaque collège aux besoins de la population, sans d'ailleurs s'y borner exclusivement. Cela est tout à fait dans l'esprit de notre excellente loi scolaire, celle du 19 février 1892 (article 21).

Il est à désirer que, par une revision attentive de leur programme et de leurs plans d'études, nos collèges communaux soient rendus plus aptes à leur véritable fonction, qui est : *a)* de compléter l'instruction primaire ; *b)* de préparer leurs élèves pour les écoles professionnelles, école d'agriculture, école de commerce, technicum, école normale, etc.

V. — Cette mesure rendrait superflue la création d'écoles urbaines du type de la Secundarschule de la Suisse allemande, mais il est désirable que des écoles secondaires du type rural[1] soient instituées dans la campagne vaudoise.

VI. — Il est à désirer qu'une école secondaire urbaine soit instituée à Lausanne et que l'Ecole industrielle cantonale puisse enfin jouer librement son rôle de collège scientifique, comme le législateur de 1869 l'avait si sagement prévu, comme le Collège cantonal joue le rôle de collège classique, et comme cela se fait dans la Suisse allemande où nous trouvons l'Ecole secondaire communale à côté de la Kantonalschule qui conduit aux études supérieures.

1. Elles seraient utiles dans les centres agricoles. Il ne faudrait pas devancer trop les besoins réels. Dans le canton de Genève, où elles sont organisées depuis un certain temps, on commence à parler d'en réduire le nombre.

VII. — Il est désirable que notre baccalauréat revête la forme d'un diplôme unique, portant mention littéraire ou mention scientifique et donnant accès indistinctement à toutes les Facultés, le candidat ayant d'ailleurs à faire preuve, aux examens d'Etat, des connaissances spéciales requises pour les études universitaires.

Pour y arriver, il est désirable, si le Conseil fédéral rejette les propositions de la commission fédérale de maturité, qu'un cours facultatif de latin, institué au Gymnase scientifique, assure aux élèves l'équivalent de la faculté d'option, réservée aux élèves du Gymnase classique, entre les types latin-grec, latin-mathématiques et latin-langues vivantes. Par les mêmes raisons, un cours d'anglais devrait être institué au Gymnase classique. Mais l'équivalence pure et simple est infiniment préférable.

VIII. — Il est désirable, si les communes ne peuvent se prêter à la réforme nécessaire, que l'Etat prenne à son compte l'enseignement littéraire et scientifique et affecte ses subventions aux écoles secondaires urbaines et rurales et à des dotations en faveur des élèves méritants du canton que le défaut de ressources priverait du bénéfice des études supérieures.

IX. — Réserve expresse des situations acquises.

CHAPITRE II

PLANS D'ÉTUDES, MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET MATÉRIEL SCOLAIRE. LE MAL.

La matière est si vaste, si complexe, qu'il faut la prendre de haut et dans son ensemble. Nous le pouvons sans perdre de vue le but de notre recherche.

Nous avons distingué deux catégories d'élèves : ceux qui se préparent pour les études supérieures et ceux qui ne nous demandent qu'un complément du cours d'études primaire.

C'est une doctrine courante chez les pédagogues américains que le même mode d'enseignement convient à ces deux sortes d'élèves. Peut-être ont-ils raison en ce qui concerne les méthodes ; je crois leur opinion fausse en ce qui concerne le choix des matières.

Mais je ne la discuterai pas. Dans ce qui suit je me borne à considérer les intérêts des futurs étudiants puisque les plans d'études que j'examine sont calculés pour eux. Des réformes que je propose pour ceux-là on verra aisément ce qui est applicable aux autres.

Voici un enfant. On vous l'amène, on vous le livre pour six ans, pour huit ans. Qu'allez-vous faire de lui ?

Qu'est-ce que vous lui enseignerez? De quelle manière? Par quels moyens?

Il me semble que l'on est d'accord, chez nous du moins, sur un point. On ne veut pas faire de simples manœuvres de la science. On veut que l'ingénieur, l'avocat, le médecin, soient des hommes cultivés.

En Angleterre, il n'y a pas bien longtemps, l'usage était de se préparer aux professions libérales comme on fait l'apprentissage d'un métier. On entrait chez un médecin. Pendant quelque temps on lui faisait ses courses. Puis on l'aidait à composer les drogues. Enfin on l'accompagnait dans ses visites. Et l'on devenait médecin à force d'avoir vu pratiquer, de s'être exercé sous l'œil du maître[1].

C'est le procédé empirique. Et l'on s'enferme dans sa spécialité dès le début. Il est superflu de faire la critique de ce système. Nous voulons mieux. Nous savons combien l'esprit gagne à recevoir une culture plus générale, à passer par une discipline moins étroite, combien il devient plus ferme et plus compréhensif, combien la vraie utilité est éloignée de l'utilitarisme.

Jusqu'ici nous nous entendons. Où nous ne nous entendons plus, c'est quand il faut définir les termes. Qu'est-ce qu'un homme cultivé? Les uns répondent : c'est un homme qui connaît un certain nombre de sciences nécessaires pour sa carrière, et quelques langues vivantes pour communiquer avec ses semblables. Les autres disent : C'est un homme qui a fait

1. **Max Leclerc** : Les professions et la société en Angleterre. Ch. **IV**.

une certaine gymnastique intellectuelle propre à former le jugement, à développer l'intelligence des idées générales, le sens du beau, et la faculté de traduire par les mots les rapports délicats des choses.

Le premier parti se recrute surtout parmi les esprits formés aux méthodes des sciences positives; le second parmi les adeptes des lettres anciennes. C'est la querelle des anciens et des modernes. Remontons plus haut : c'est le vieux débat des humanistes et des naturalistes. Il date de la Renaissance; il était ouvertement engagé au temps de Descartes, et Descartes ne s'est pas rangé du côté des humanistes.

Nous n'avons point à résoudre la question qui les a divisés, et leur dissentiment a fait écrire trop de belles pages pour que nous en désirions voir la fin de sitôt.

Pour nous, les termes du problème nous sont donnés. Nous avons deux cours d'études, l'un scientifique, l'autre littéraire. Je ne songe pas à revenir sur ce partage, qui n'est certes pas l'idéal. Prescrire un certain groupe de branches d'études indispensables et, pour les autres, réserver à l'élève un droit d'option qui permette des combinaisons multiples, me paraîtrait beaucoup meilleur. On y viendra peut-être dans cinquante ans. Aujourd'hui, nous avons à examiner les avantages et les inconvénients de nos deux plans d'études, pour les amender s'il y a lieu.

Il me semble que dans toute cette affaire on s'est trop préoccupé, depuis quelques siècles, d'être éloquent et pas assez d'être utile, et que le mieux est de raisonner en bon père de famille qui songe moins

au public qu'à son enfant. Or les enfants auront besoin de deux choses : l'instruction et l'éducation intellectuelle. Je dis que ce sont là deux choses, mais deux choses qu'il ne faut jamais séparer. Etre instruit, c'est posséder un ensemble de connaissances qui font de nous des hommes de notre siècle et nous permettent de comprendre ce qui se passe autour de nous. On peut faire une traversée sans la moindre notion de la machine à vapeur, un long voyage sans savoir lire une carte ; on peut exceller dans une industrie sans soupçonner les problèmes de l'économie politique, exercer son droit de vote et ignorer l'histoire de son pays. On est peut-être un homme pratique, on n'est pas un homme instruit.

D'autre part, on peut accumuler une somme considérable de notions scientifiques sans en avoir l'esprit plus clair ni plus délié. On peut savoir la géométrie analytique — il y a des malheureux qui l'apprennent par cœur — et n'y rien comprendre ; on peut avoir appris quantité de mots latins ou grecs avec les racines et les dérivations, on peut réciter toute la syntaxe et demeurer étranger à l'âme antique ; on peut avoir l'instruction sans la culture. L'instruction, c'est l'ensemble des connaissances acquises ; la culture consiste en certaines qualités de l'esprit.

Ce sont bien deux choses puisqu'on peut avoir l'une sans l'autre. Mais il résulte de leur séparation une désorganisation de l'esprit, un malaise, un arrêt de développement, si commun à certaines époques et dans certains pays, qu'il a pris les proportions d'une infirmité sociale. La culture sans l'instruction fait le

Grécule de la décadence, le rhéteur brillant, le dangereux sophiste. L'instruction sans la culture fait l'âne savant, le pédant alourdi par un savoir indigeste, le minutieux routinier, le manœuvre de la science, pis que cela : Homais. De ces deux déformations scolaires également funestes, la première était la plus fréquente autrefois, la seconde tend à l'emporter dans l'époque moderne et contemporaine, particulièrement depuis une quarantaine d'années.

En comparaison du danger que ces maladies fonctionnelles de l'esprit font courir à l'homme de notre temps, celui de la scoliose et de la myopie scolaire, qui a causé tant d'émotion à nos médecins, est à peine digne de mention. Mais on discerne moins aisément la déviation de l'esprit que celle de la colonne vertébrale; c'est pourquoi l'on y fait moins attention, quoique les effets en soient plus graves encore parce qu'ils sont plus généraux et plus durables.

Cette question est de tant d'importance que je prends la permission d'insister, dût mon cri d'alarme offenser les oreilles du lecteur. L'opposition de ce qu'il est indispensable d'unir, le divorce funeste du savoir et des capacités, de l'instruction et de la culture, amène toujours une sorte de désorganisation de l'esprit ou du moins un arrêt de développement des facultés intellectuelles. C'est une véritable maladie psychologique dont les conséquences peuvent être profondes et persistantes.

Il me semble que cette maladie scolaire sévit aujourd'hui un peu partout et chez nous aussi, bien qu'elle n'y soit peut-être pas aussi aiguë qu'ailleurs.

Un exemple emprunté de l'histoire des théories pédagogiques, et un autre tiré de l'histoire scolaire me serviront à montrer qu'elle est dûe à des causes anciennes dont nous ne sentons les effets qu'aujourd'hui parce que nous avons besoin aujourd'hui, beaucoup plus qu'autrefois, de faire rendre au capital humain tout ce qu'il peut produire, de voir chacun de nos élèves donner toute la mesure de ses capacités.

Il faudrait remonter assez haut dans l'histoire de la pédagogie pour trouver l'origine de cette erreur qui consiste à distinguer entre l'enseignement dit de fond et l'enseignement dit de méthode. De grands noms la protègent. Rousseau, par exemple, se défend en ces termes du reproche de ne rien apprendre à Emile :

« Messieurs, vous vous trompez; j'enseigne à mon » élève un art très long, très pénible, et que n'ont as- » surément pas les vôtres, celui d'être ignorant. Vous » donnez la science; moi je m'occupe de l'instrument » propre à l'acquérir. »

Il faut croire qu'Emile pouvait disposer de sa jeunesse pour forger son instrument, de son âge mûr pour acquérir la science, et de sa vieillesse pour en faire usage. Nous sommes plus pressés. Nos élèves ne sont pas les clercs du moyen-âge, ni les jeunes gentilshommes de l'ancienne monarchie. Ce sont des citoyens d'une démocratie active. Notre tâche est de les armer pour la lutte économique, intellectuelle et morale. Emile ne devait être ni médecin, ni avocat, ni ingénieur. Le progrès des sciences entraîne aujourd'hui un tel développement des études professionnelles que la durée de la préparation générale en est for-

cément limitée. Si la culture ne peut aller de pair avec l'instruction et doit lui succéder, ou l'instruction à la culture, autant dire que le problème de l'enseignement secondaire est insoluble, car ce problème c'est précisément de stimuler toutes les facultés intellectuelles et morales du jeune homme et de le munir en même temps d'une somme suffisante de connaissances réelles.

Bien loin d'approuver le paradoxe de Rousseau, je crois que le mal dont nous souffrons vient d'avoir séparé ce qu'il fallait unir et non pas d'avoir uni ce qu'on aurait dû séparer. L'enseignement secondaire actuel est frappé dans toutes ses parties, langues, mathématiques, sciences, d'une contradiction interne qui rend nos efforts stériles. L'œuvre de l'instruction d'une part et d'autre part celle de l'éducation intellectuelle s'y trouvent en opposition.

En ce point comme sur tant d'autres, le passé nous explique le présent. Je ne puis refaire ici toute l'histoire de l'enseignement dans les temps modernes. Je me borne à prendre un exemple caractéristique et je le trouve dans l'histoire de l'enseignement des sciences physiques et naturelles. Lorsque Jean Sturm fonda, vers le milieu du XVIe siècle, le fameux gymnase de Strassbourg, qui servit de modèle à presque toute l'Europe, on y enseigna le latin, le grec et les éléments des mathématiques, d'après Euclide. De la langue maternelle, on n'avait cure, ni de l'histoire, ni de la géographie, ni des sciences physiques et naturelles. Les Jésuites en firent autant, suivant les préceptes de Loyola, dans son livre des *Constitutions*, et de leur

général Aquaviva, dans sa *Ratio Studiorum*. Du latin, un peu de grec, cette langue ayant été mise à la mode par Ramus, et, dans la dernière année, quelques notions de la sphère et des premiers livres d'Euclide [1].

On s'en tint là pendant assez longtemps. Puis on eut la main forcée. Petit à petit, les sciences positives furent introduites parmi les matières d'enseignement ; elles acquéraient tant d'importance dans la vie qu'il n'était plus possible de les écarter des programmes scolaires ; mais on les considéra comme un enseignement accessoire et de qualité inférieure, comme un recueil de faits et de lois sans profit pour le développement de l'esprit. L'étude qu'on en faisait n'était qu'une préparation professionnelle anticipée. On n'en prenait que les résultats et l'on se contentait de confier à la mémoire des élèves la somme requise de notions scientifiques. Même dédain à l'égard des langues vivantes. Victor Cousin demandait encore, vers 1840, qu'on les enseignât à l'aide de traductions allemandes ou anglaises d'auteurs latins, afin de rapprocher l'élève des vrais modèles, les classiques.

Les sciences, cependant, firent invasion dans les programmes. Il y a cette grande différence entre elles et les lettres anciennes qu'elles s'enrichissent constamment, qu'elles ont chaque jour des applications nouvelles, plus admirables, plus surprenantes pour l'imagination, plus efficaces pour l'adoucissement de la vie et le progrès de la civilisation. Et il y a disproportion croissante entre l'ordre scientifique et celui

1. Cf. Les Jésuites à Poitiers, par Joseph DELFOUR. Paris 1901.

des lettres, non seulement pour l'utilité pratique ou l'intelligence des faits généraux de la vie contemporaine, mais aussi pour le gouvernement de la pensée, pour l'explication du monde et la formation des idées philosophiques.

Les sciences ne sont pas seulement un recueil de faits qu'il est devenu indispensable de placer entre les mains de nos élèves pour leur apprendre comment le télégraphe fonctionne ; elles font bien autre chose et bien plus ; elles nous déroulent la charte constitutive de notre globe et ses prodigieuses annales qui nous ouvrent de toutes parts la perspective de l'infini.

Ce fait caractéristique, ce fait essentiel que les données scientifiques sont aujourd'hui l'un des facteurs les plus importants de la pensée, on dirait que les auteurs des programmes n'y ont pas pris garde. Pourtant c'est là, tout simplement, l'une des révolutions de l'esprit les plus considérables des temps modernes. Et ce que les sciences ont de plus important encore que leurs lois, ce sont leurs méthodes. Elles nous enseignent une manière de trouver la vérité. Le mode scientifique de penser a reçu sa consécration définitive à la fin du XVIII[e] siècle et au commencement du XIX[e], dans la philosophie de Kant, en Allemagne, dans celle d'Auguste Comte, en France, et dans celle d'Herbert Spencer, en Angleterre. Quelque chose change, trop lentement à mon gré, mais sûrement, dans la mentalité générale. C'est comme une nouvelle fonction qui y serait apparue. Le peuple même commence à distinguer entre les degrés de la certitude. Est considéré comme vrai ce qui est établi

par l'application rigoureuse de certains procédés que l'on appelle scientifiques. L'extension de l'esprit scientifique, voilà notre espoir, voilà le salut de l'intelligence et peut-être de l'âme moderne.

Pendant que les sciences envahissaient le monde par leurs applications, par leurs explications et par leurs méthodes, elles s'installaient aussi dans les écoles. Mais c'est là et dans l'Eglise qu'elles devaient rencontrer la tradition la plus ancienne, partant la plus fortement établie. La pression de l'opinion publique les y fit admettre, mais on les regarda comme des intruses ; on trouvait leur appareil encombrant, leur amas de faits indigeste, leurs conclusions pour le moins suspectes. Pour comprendre la défiance qu'on leur témoigna, il faut se souvenir du rôle qu'ont joué les plus grands savants du XIX[e] siècle, les Lyell, les Darwin, les Claude Bernard, les Helmholtz, les Berthelot, et comment ils ont repris au compte de la science expérimentale l'œuvre de régénération et de transformation de l'esprit que le rationalisme du XVII[e] siècle avait laissée inachevée. C'est par une série de conflits retentissants que la physique, la géologie, la zoologie, la physiologie, la chimie, ont fait connaître au public leurs résultats généraux. Voyez la charmante description que fait Eugène Rambert des séances de la Société vaudoise des sciences naturelles au temps où l'on vit paraître chez nous les premiers évolutionistes, esprits inquiétants, dont les doctrines paraissaient attentatoires à la notion de la dignité humaine et aux sains principes sur lesquels repose la constitution de la société civile.

Ainsi armées en guerre, chargées de hardies nouveautés, les sciences se présentèrent à la porte des collèges. Les pédagogues, gens d'humeur paisible, attachés à leurs habitudes, soucieux de ne point effaroucher les parents, reçurent ces bruyantes visiteuses en termes polis mais froids. On leur fit déposer leurs instruments, leurs collections, tout leur bagage ; on les casa dans un coin, derrière une cloison ; on les pria de baisser la voix ; et l'on se préoccupa bien moins de se pénétrer de leur esprit, de tirer parti de leurs méthodes d'observation, enfin de les faire contribuer à l'éducation intellectuelle de l'enfant que de se mettre hors de leurs atteintes et de borner leurs empiétements.

C'est depuis 1892 seulement que nous avons au Collège cantonal, en dernière année, un cours d'introduction aux sciences naturelles. Il est d'une heure par semaine et comporte des notions d'anatomie et de physiologie humaine ; tout le reste, botanique, zoologie, géologie, physique, chimie, cosmographie, est entassé dans le cours d'études du Gymnase classique avec si peu d'heures et tellement en marge du programme qu'il suffirait d'un trait de plume un peu brusque pour rayer et de notre enseignement et de la mémoire des jeunes générations les résultats essentiels de l'activité humaine depuis la fin du moyen-âge.

Si vous le resserrez dans un espace plus étroit, l'enseignement des sciences perdra ses propriétés ; il se dessèchera en abstractions, en classifications, en formules ; au lieu de révéler magnifiquement la nature à

de jeunes esprits avides de mordre en pleine réalité, il contribuera avec l'enseignement grammatical à les émousser et à les déformer. Il deviendra verbal à son tour.

Nous avons séparé ce qu'il faut unir, ce qui est joint par nature, ce qui devait l'être par raison d'utilité supérieure. Voilà le défaut de notre enseignement, classique et moderne. C'est plus qu'un défaut, c'est un vice. Nos plans d'études sont ainsi faits que, dans les études classiques, l'enseignement scientifique n'est d'aucun secours à l'enseignement littéraire et que, dans le cours d'études moderne, l'enseignement littéraire n'est d'aucun secours à l'enseignement scientifique.

J'ai pris comme exemple l'enseignement des sciences pour faire mieux comprendre, à la lumière de l'histoire, le lamentable divorce du savoir et de la culture qui compromet l'avenir intellectuel de nos jeunes hommes. Laissant l'histoire, il faudrait maintenant examiner l'état actuel de chacune des disciplines particulières, signaler partout la même erreur, partout nuisible.

Non seulement nous n'avons pas fait opérer la vertu des sciences avec celle des lettres, ni celle des lettres avec celle des sciences, mais nous avons, dans l'étude des langues, séparé le signe, c'est-à-dire le mot, de la chose, c'est-à-dire de la pensée ; dans l'étude des sciences physiques et naturelles, nous avons séparé le fait qui, à lui seul, est dénué de signification, de la théorie, qui, à elle seule, est dépourvue de base. Dans l'étude des mathématiques, nous avons poussé

droit aux abstractions sans y élever progressivement l'imagination concrète de l'enfant, sans les faire accompagner des applications qui en sont le contrôle et qui en permettent l'assimilation. Et pendant que le maître raisonne, l'élève se décourage ou s'endort.

Qu'on m'entende bien : je ne dis pas qu'il en est ainsi partout ni toujours. Nous avons un bon nombre d'excellents maîtres. Mais je crois que ceux-là même, que ceux-là surtout conviendront qu'il reste beaucoup à faire, parce qu'ils voient plus clairement ce qu'il nous faudrait.

Au surplus, je ne juge ni un établissement ni un homme. Je ne connais que des « cas » et ne veux même pas me rappeler où j'en ai pris note.

Qu'on ne me fasse donc point de reproche de la forme catégorique de mes assertions. Je suis trop heureux des progrès que nous avons accomplis depuis dix ou quinze ans pour les contester ou les diminuer. Mais j'ai à chercher quelles erreurs il faudrait effacer encore.

Je parle des erreurs qu'on fait, là où on les fait et quand on les fait, non de celles qu'on ne fait pas, là où on les fait pas et quand on les fait pas. Je les ramène à une seule, le divorce du savoir et de la culture.

Cette erreur, toujours la même sous des apparences diverses, je n'en blâme personne. Ce blâme serait d'une injuste dureté ; j'ai assez montré que, ce que nous sommes, nous le sommes par l'effet d'une foule de circonstances historiques ; on n'est jamais entièrement l'auteur de son œuvre. Mais nous pou-

vons avouer le mal sans honte, puisque ailleurs on l'a hautement reconnu ; et, puisque ailleurs on tente déjà des remèdes, nous pouvons bien en chercher un pour notre compte.

Cherchons donc le remède, et pour bien orienter notre recherche, analysons brièvement les caractères du mal.

Il se manifeste par les mêmes effets qu'on a remarqués partout et qui ont provoqué le grand mouvement de réformes de l'Allemagne, la fameuse enquête du Parlement français, et les recherches moins connues mais non moins intéressantes de la commission dite des Dix, en Amérique.

La diagnose en est assez simple. On le remarque chez un élève à ces trois signes : 1° mauvaise qualité du savoir ; 2° insuffisance de la culture ; 3° affaiblissement de l'ardeur intellectuelle et morale.

Le savoir est de mauvaise qualité quand il n'est pas assimilé, quand au terme des études secondaires il pèse encore de tout son poids sur la mémoire, qui n'est que l'estomac de l'esprit, et n'a point été converti en connaissances organisées, en idées personnelles. Etant indigeste, on ne tarde point à le rejeter, à perdre ce qu'on avait appris, et l'on se console par cette théorie si absurde, mais si commune, que l'on garde le profit de ce qu'on a su jadis et que l'ignorance a tout le mérite de la science pourvu que ce ne soit pas une ignorance naturelle, mais une ignorance scolaire.

La culture est insuffisante quand l'esprit, au lieu d'être aiguisé par l'étude, rendu plus ferme et plus

souple, se trouve au contraire comme engourdi; quand certaines qualités distinctives, le raisonnement, ou mieux le sens de la preuve, l'esprit d'observation, l'intelligence de la beauté littéraire et morale, sont amorties, demeurent latentes.

L'ardeur intellectuelle et morale est affaiblie quand la curiosité des idées, l'émotion de la beauté, l'intérêt que devrait exciter dans notre temps plus qu'en aucun autre la vision du monde de la science et des arts font place à l'indifférence et même à l'ennui; quand un effort de six ou huit ans ne laisse subsister ou du moins ne crée, chez les élèves, nulle préoccupation que celle du gagne-pain.

Je voudrais qu'on pût me démentir, me montrer que cette caractéristique ne convient à personne parmi nos élèves, que ce mal est imaginaire. Ils n'en meurent pas, sans doute, et tous n'en sont pas frappés, mais combien en souffrent sans le savoir, combien le savent sans le dire, et combien le savent et le disent et n'en guériront plus !

Je n'écris pas ces lignes sans avoir observé beaucoup d'élèves, sans avoir questionné plus d'un étudiant, plus d'un père de famille, plus d'un maître. Ils me font tous la même réponse. Quelques-uns des meilleurs parmi nos jeunes gens déclarent n'avoir pris goût à leur travail qu'une fois engagés dans les études spéciales; ils reconnaissent que l'apathie intellectuelle est telle, chez un grand nombre d'entre eux, qu'ils ne s'intéressent à rien de ce qui n'a pas d'utilité directe pour l'exercice de leur profession. Cette constatation concorde avec celles que l'on a faites

ailleurs, en France, par exemple, où le recrutement se fait pourtant dans de tout autres conditions que chez nous. La similitude des effets doit tenir à une analogie des causes.

Divers maîtres, parmi les plus distingués que nous ayons, et mainte personne, parmi celles qui s'intéressent à nos jeunes gens et les connaissent, m'ont fait part de leurs observations. Ils travaillent, me dit-on, ils font consciencieusement leurs préparations ; ils y consacrent le temps requis et même davantage, car ils devraient être capables de faire à moins. Mais ils ne raisonnent pas ; les notions qui leur sont inculquées restent dans leur esprit comme des matériaux épars ; ils ne forment point d'idées générales. On me dit encore : ils n'ont pas la sensibilité littéraire, esthétique. Rien ne vibre en eux à la lecture des morceaux les plus admirables de Victor Hugo. Et l'on ajoute : l'esprit d'observation leur fait presque entièrement défaut. Pas de remarques originales, personnelles, rien de ce qui atteste l'activité de la pensée ou de l'imagination, la spontanéité de l'esprit.

Est-ce là un réquisitoire ? Non certes. J'entends mes interlocuteurs : Vous exagérez. On a vu de tout temps, dans nos collèges, quelques élèves brillants et une forte proportion de médiocres ; c'est la condition naturelle de l'humanité ; il ne faut pas gémir comme si la terre allait cesser de tourner ; les choses ne vont pas si mal. Que vient-on parler de réformes ? On pourrait faire un peu mieux par-ci par-là ; mais il n'y a rien qui presse.

Les passionnés tiendront un autre langage : Vous

décriez nos institutions, notre jeunesse, notre pays. Vous êtes un esprit chagrin, et non seulement vous manquez de cette charité qui ne voit point le mal, mais encore vous avez cette sorte d'imagination amère qui l'invente. Au nom du sentiment patriotique nous protestons contre vos allégations tendancieuses, contre cette négation des progrès que nous avons accomplis pendant le premier siècle de notre indépendance et que nous avons le droit de célébrer avec fierté.

Je n'exagère pas, je constate. Je ne dénigre pas, je récapitule. Je n'invente pas le mal, j'en cherche le remède.

Mais vérifions notre analyse. Substituons d'autres explications à celle que j'ai proposée. Essayons de rapporter les faits aux autres causes que l'on entend alléguer. Il y en a de deux sortes. Les uns condamnent notre mode de recrutement scolaire. Les autres, et ce sont les plus nombreux, crient à la surcharge des programmes. Examinons.

Quel est notre système de recrutement, et quels reproches lui fait-on ? La plupart de nos élèves viennent de l'école primaire. En France, en Allemagne, les lycées ou les gymnases sont pourvus de classes élémentaires et sont les écoles de la bourgeoisie. Il y a réellement une ligne de démarcation scolaire entre les classes sociales. Cependant on s'y plaint comme chez nous et bien plus encore, et l'enseignement secondaire y est l'objet de plus vives critiques. On ne saurait donc soutenir que le caractère démocratique de notre régime scolaire soit pour nous une cause

d'infériorité. Sans doute, les enfants qui appartiennent à des familles aisées et cultivées ont un avantage sur les autres. Ils entendent des conversations plus instructives; ils ont plus de ressources, plus d'occasions de se développer. Mais la différence n'est guère considérable à l'âge où l'esprit commence à se former et l'on peut admettre qu'elle est compensée par diverses circonstances, où l'hérédité, la vigueur physique, le désir de s'élever entrent pour une bonne part. La plus importante de toutes est l'étendue du champ de sélection. Nous aurions probablement une population scolaire d'une qualité remarquable si nous prélevions réellement sur les 41,000 enfants du canton nos 1600 élèves de l'enseignement secondaire. Nous sommes, je crois, unanimes sur ce point : c'est un mérite, ce n'est pas un défaut de notre organisation, que d'ouvrir largement l'accès de nos collèges aux enfants du peuple.

Mais le faisons-nous autant qu'il le faudrait? Voilà l'autre aspect de la question. Pratiquons-nous une vraie ou une fausse sélection? Dans sa réponse au questionnaire, un de nos collèges se plaint de la nécessité d'admettre tout ce qui se présente. Un autre, celui d'Yverdon réclame des examens d'admission plus sévères afin d'éliminer les non-valeurs. Est-ce la bonne méthode? On est préoccupé de rejeter ce qui est inférieur, on ne l'est pas assez d'attirer le mérite. Et il n'y a pas de choix quand les sujets sont en trop petit nombre. Nos collèges, dira-t-on, ne s'alimentent pas à la grande source, parmi les 41,000 enfants qui vont aux écoles primaires du canton, mais tout près

d'eux, dans un rayon de quelques kilomètres. Les parents usent des facilités qui leur sont offertes. On entre au collège parce qu'on le trouve à sa portée immédiate. Ainsi le recrutement se fait au hasard du domicile et non d'après la mesure des capacités. Les examens d'admission ne changent rien à cela et n'y changeront jamais rien, car ils sont tout au plus un moyen d'élimination, procédé trop brusque, d'ailleurs, trop définitif. Ils ne sont pas un moyen d'appel, et c'est l'appel qui est insuffisant. Rejetez les incapables, mais attirez les enfants bien doués, acccordez leur des facilités, faites connaître vos encouragements, mettez à l'essai les élèves intelligents qui n'auraient pas la préparation désirable. En résumé, nous constatons deux faits : le premier, c'est que la condition essentielle d'un bon choix, c'est un plus large appel, adressé de façon efficace au pays tout entier. Le second, c'est que l'examen d'admission n'est pas le procédé de sélection le plus sage, car il fait paraître le savoir d'un élève et non sa valeur personnelle. D'ailleurs, l'élimination doit se faire d'elle-même, par la concurrence quotidienne de la vie scolaire. Celle-là seule est juste, vraie et presque sûre.

Telles sont les réflexions qu'on ne manquera pas de faire. J'en reconnais tout le bien-fondé. Je vois aussi combien il serait difficile de les mettre en pratique, de prévenir les injustices, les faveurs, les influences secrètes, combien il serait dangereux d'éveiller des ambitions précoces suivies d'amères désillusions. Les mesures que l'on prendra pour élargir notre champ de recrutement exigeront beaucoup de prudence.

Les plus fructueuses seront celles qui rendront possible une abondante circulation scolaire, des allées et venues, un mouvement plus libre et plus varié de la scolarité, toutes celles, en un mot, qui permettront aux élèves de chercher leur voie, de tâtonner, de faire l'épreuve de leurs goûts et de leurs facultés. Ce va et vient, cette riche complexité, cette latitude d'accueillir jusqu'aux intellectuels de la onzième heure, nous n'avons rien de cela. Notre système de recrutement me paraît d'une rigidité géométrique ; un peu de souplesse, au nom du ciel ; songez que vous opérez sur de la matière vivante.

Ce sujet comprend des questions d'organisation ; je les ai abordées au chapitre qui précède. Il comprend aussi des questions d'enseignement ; j'y reviendrai tout à l'heure en traitant des plans d'étude.

Mais, quoi qu'on fasse, ce n'est point par là que nous réussirons à corriger l'état de choses actuel. Si le mal venait du recrutement, nos bons élèves en seraient indemnes ; or il en sont atteints. Mauvaise qualité du savoir : Après deux semestres, que reste-t-il à nos étudiants en médecine de leurs études de mathématiques ? A nos juristes et à nos théologiens de leur physique, de leur chimie et même de leur latin ? A nos futurs ingénieurs, de leurs notions de littérature ? Insuffisance de la culture : demandez à leurs maîtres comment ils écrivent, après six ou huit ans d'études. L'abaissement de l'étude du français est un fait général. Les gémissements que l'on pousse dans la Suisse romande, je les ai entendus à Paris ; j'ai lu les doléances des professeurs des Universités françaises. J'ac-

corde que les qualités du style ne sont pas un indice suffisant de celles de l'esprit. Mettez à l'épreuve le tact littéraire de nos bacheliers des deux ordres, leur sens de la preuve, leur faculté d'observer. Etudiez, je ne dis pas les incapables ou les paresseux, ni même les médiocres, mais ceux qui ont attesté leur conscience par leur travail et leur intelligence par leur succès. Et demandez-vous ensuite si nous les formons comme il faudrait les former, c'est-à-dire sans les déformer.

J'ai encore un argument contre l'opinion de ceux qui attribuent tout le mal à notre mode de recrutement. C'est que les symptômes n'apparaissent pas dès le début de la scolarité. Ces mêmes bacheliers que vous voyez en proie à une apathie intellectuelle anormale, comme arrêtés dans leur développement et gardant des habitudes enfantines, par exemple la disposition à tricher, vous les auriez vus, à l'âge de dix ou douze ans, animés d'une véritable curiosité d'apprendre, vifs, pleins du goût de la nature, faciles à intéresser. Ils n'ont pas apporté le mal avec eux.

Ils n'étaient pas dépourvus de ce qu'on appelle improprement le coefficient personnel, et qui n'est pas un coefficient mais le nombre lui-même. Et quand on y songe, on comprend bien qu'un recrutement limité à certaines régions nous fasse perdre des sujets excellents dont quelques-uns seraient peut-être devenus des hommes d'un mérite hors ligne, mais ce qu'il y aurait d'incompréhensible ce serait que la moyenne tombât au-dessous du médiocre parce qu'elle nous vient de localités où précisément la population est

plus agglomérée, c'est-à-dire où l'on trouve plus de ressources pour le développement de l'esprit, plus d'influences intellectuelles et plus de culture générale.

Cela serait incompréhensible ; cela n'est pas. La sélection du recrutement ne se fait pas à rebours, et la moyenne de nos élèves est bien ce qu'elle peut être.[1]

D'où vient l'insuffisance du développement de nos meilleurs bacheliers ? D'où vient cette sorte d'atonie, qui gagne nos élèves en si grand nombre au cours de leurs études secondaires ? D'où vient qu'à l'égard des forces morales non-seulement ils n'acquièrent pas ce qui leur manquait mais encore ils perdent ce qu'ils avaient, que la charmante vivacité de l'enfant s'éteint en eux, que leur spontanéité disparaît, qu'ils ont souvent une personnalité moins accusée à dix-huit ans qu'à douze, et qu'ils sont comme s'ils avaient passé sous le rouleau du laminoir ?

Analysez les circonstances du cas et vous verrez bien qu'il faut exclure la faute de l'élève, que le coefficient personnel n'est pas en cause, et qu'il convient de chercher l'explication autre part.

1. Ce passage était déjà imprimé quand on m'a dit : « Vous discutez les conditions géographiques du recrutement et vous négligez les conditions sociales. Nous ne recevons pas les meilleurs et les plus intelligents, mais les plus riches ou les moins pauvres. »

Je réponds que je ne vois pas les moyens pratiques de rendre les études supérieures accessibles à tous les enfants du pays. Or, c'est de la préparation aux études supérieures que je traite en ce moment. Et je dis que, *dans les conditions où nous sommes,* la qualité du recrutement n'a rien d'anormal. Si l'on pouvait modifier ces conditions, il est évident qu'on changerait du même coup les termes du problème.

Alors quoi ? La surcharge des programmes ? Voilà le grand mot, le mot magique, ou plutôt le mot convenu, qui suffit à tout et par lequel on se dispense d'y regarder de près et de procéder à une analyse attentive du détail avant d'énoncer la cause générale. Après quoi tout est bien, et en effet il ne reste plus qu'à faire la preuve. Que penserait-on d'un chimiste qui se prononcerait sur la composition d'un corps sans avoir seulement chauffé son creuset ?

Le grand avantage de cette explication, c'est qu'elle fait évanouir les responsabilités. Il n'y a de faute à personne ; c'est la faute aux programmes, qui sont œuvre collective, impersonnelle et presque anonyme. O la merveilleuse invention, et comme elle convient à tout, sauf à nous faire découvrir le remède dont nous avons besoin pour nos enfants et pour le pays ! Car il s'est trouvé, toutes les fois qu'on a discuté la proposition de diminuer une branche d'études, que celle-là justement était utile entre toutes, nécessaire, indispensable, et qu'il était urgent, bien loin de l'élaguer, d'y faire pousser de nouveaux rameaux, pour avoir plus de feuilles et quelques fleurs dans l'espoir des fruits. Voilà comment les propositions dites de rognures scolaires aboutissent à charger les programmes pour décharger les élèves.

Au moins si l'on nous expliquait exactement ce qu'on entend par surcharge. Est-ce le nombre excessif des heures de classe, ou des préparations à domicile ou la multiplicité des matières d'enseignement ? Car on peut réduire l'un ou l'autre ou tous les trois.

Y a-t-il trop d'heures de classe ? Je trouve au Col-

lège cantonal le minimum de 32 heures et, en première classe, le maximum de 34. Cela fait au maximum quatre heures le matin et deux l'après-midi, plus deux heures de gymnastique.

Au Gymnase classique, la division inférieure a 30 heures et la division supérieure, 33.

A l'Ecole industrielle cantonale nous trouvons 30 heures dans chaque classe, plus 2 heures de gymnastique. Au Gymnase scientifique, 30 heures également, et 2 heures de gymnastique. Les cours facultatifs, auxquels les élèves s'inscrivent en bon nombre, ne doivent pas entrer en ligne de compte ; leur succès prouve qu'il n'y a pas surcharge. Au surplus, la conférence des maîtres revise les plans d'études des élèves.

En somme, on ne se tromperait guère en se représentant nos jeunes gens retenus en classe de 8 heures à midi et de 2 heures à 4 heures en général. Il leur reste, outre le dimanche, deux après-midi d'entière liberté. On ne peut crier au surmenage. En Allemagne, dans les gymnases du type commun, c'est le chiffre 32 qui prévaut. Dans les gymnases dits de la réforme scolaire, il y a 30 heures, plus le chant et la gymnastique : en tout 35 heures. Dans la Suisse allemande, même moyenne. Au Gymnase communal de Berne, par exemple, on a de 31 à 34 heures dans les classes inférieures ; 29 dans les classes supérieures. A Zurich, le programme de la Kantonsschule indique, pour 1899-1900, 33 heures dans la classe inférieure (12 ans) et jusqu'à 39 dans la dernière année, en y comprenant, il est vrai, le chant, le dessin et la gymnastique.

Je ne sache que la France et les Etats-Unis d'Amérique où l'on établisse des cours d'études de 20 heures, de 25 au maximum. Mais c'est dans le dessein exprès d'exiger de l'élève un effort personnel et un travail considérables.

L'horaire de la City School, de New-York, et les modèles de plans d'études proposés par la fameuse commission des Dix comportent de 20 à 25 heures par semaine, et les exercices physiques n'y sont pas compris. Avec 5 ou 10 heures de moins on exige un effort personnel si intense que le jeune homme, après avoir commencé le latin à quatorze ans, arrive, paraît-il, dans les bonnes écoles, à le savoir à 18 ans, mieux que la plupart de nos bacheliers européens.

Que signifient donc ces clameurs que l'on pousse de temps à autre, ces appels à l'indignation ou à la pitié ? Nos élèves ne sont trop chargés ni en comparaison des autres, ni à proportion de leurs forces. Nous pourrions sans aucun abus les occuper davantage, et pour ma part je n'y verrais point de mal. Ils ne sont pas trop occupés, ils sont trop enfermés, ce qui est tout une autre question, et non pas affaire de nombre d'heures, mais de plans d'études et de méthodes d'enseignement. Ce qu'il fallait démontrer.

Trente-deux heures, y compris la gymnastique. Ce n'est pas trop. Mais soyez de bon compte, me dit-on, et ajoutez à ce chiffre celui des heures de préparation, qu'on ne peut évaluer, et qui accable de jeunes esprits vêtus d'un corps rebelle à la position assise, fait pour grimper, courir, sauter, pour se désarticuler de toutes façons. Plus vous avez d'heures de classe,

plus aussi vous avez de devoirs à domicile et moins vous avez de temps pour les faire. Tirez-vous de là si vous pouvez.

Voici comment. On peut évaluer la durée des préparations d'après les déclarations des victimes elles-mêmes. Déclinerez-vous leur compétence ? En répondant au questionnaire, la plupart des collèges ont pu indiquer un chiffre moyen. Celui de Morges a pu fournir des données plus précises, et M. Payot, directeur du Collège cantonal, m'a envoyé une véritable statistique, établie d'après des observations faites pendant trois semaines, et mettant en parallèle un bon élève et un élève de force moyenne, pour chaque classe.[1]

Il ressort de toutes ces informations que la durée maxima du travail à domicile, pour les élèves des classes supérieures est de trois heures par jour en moyenne. Confirmation intéressante : c'est exactement le chiffre que m'indiquent les élèves du Gymnase classique, division supérieure, que j'ai consultés collectivement ; c'est tout justement le chiffre que m'indiquent aussi les étudiants allemands que j'ai pu questionner, en particulier un élève du Gymnase de Fribourg i. B. qui m'a renseigné de façon fort détaillée.

Raisonnons sur le chiffre de 18 heures par semaine, avec 32 heures de classe et récapitulons la journée de l'élève.

1. Pour l'Ecole industrielle cantonale et le Gymnase scientifique, voir la *Notice historique,* p. 155 sq.

Eté		*Hiver*	
Heures		Heures	
7-11	classe.		
11-12	liberté.	8-12	classe.
12- 1	repas.	12- 1	repas.
1- 2	liberté.	1- 2	liberté.
2- 4	classe.	2- 4	classe.
4- 6	liberté.	4- 6	liberté.
6- 7	repas.	6- 7	repas.
7-10	préparations, 3 h.	7-10	devoirs, 3 h.
10- 6	sommeil, 8 h.	10- 7	sommeil, 9 h.

Mercredi après-midi, liberté. (Nous avions, dans notre temps, l'exercice militaire).

Samedi après-midi, liberté.

Dimanche, liberté.

Et c'est là le maximum! Et l'on prétend qu'il y a surmenage! Quand j'ai demandé à mon jeune Badois s'il se trouvait surmené, il a cru que je me moquais de lui. Pourtant, de son propre aveu, c'était un élève de force moyenne.

Qui ne voit que la théorie du surmenage ne résiste pas à l'examen? Il n'y a pas surmenage, il y a ennui. L'honorable directeur du Collège cantonal, à qui je dois tant d'informations précieuses, s'exprime en ces termes :

« On parle trop de surmenage; il n'en est pas » moins vrai, cependant, que les élèves ont parfois » trop à faire et que, quand ils ont achevé leurs de- » voirs, ils n'ont plus, sinon le temps, du moins le » goût de faire des lectures personnelles et de culti-

» ver leurs aptitudes spéciales ; aussi leur esprit a-t-il » je ne sais quoi de terne, de grisâtre et d'identique, » un manque de relief et d'identité qui frappe.

Oui, c'est bien là le mal, qui s'aggrave de classe en classe. Mais le surmenage ne l'explique pas. Il n'y a pas surmenage. Voyez plutôt les chiffres. Et voyez nos jeunes gens. Il y a ennui, lassitude, indifférence. Et je demande : comment expliquez-vous que leçons et devoirs leur amortissent l'esprit, le leur décolorent, si tout cela est calculé pour les stimuler, pour provoquer l'étincelle ? Mais en est-il ainsi ? Nous voilà ramenés à la question des méthodes et des plans d'études. Nous y revenons par tous les bouts de notre enquête.

Reste la multiplicité des matières d'enseignement. Le jeune Badois dont j'ai parlé voyait un grand nombre de ses camarades, outre leurs 32 heures, suivre un cours facultatif d'anglais, de deux heures, et un cours facultatif de dessin, de deux heures aussi. Donc 36 heures, sans parler du cours de sténographie, que je trouve également au programme. Soit dit en passant, j'y découvre les sciences naturelles, à raison de deux heures pour chaque classe, sans exception, de la Sexta à l'Oberprima. Botanique ; zoologie ; notions d'anatomie et de physiologie végétale ; anthropologie ; physique. Voilà ce que les élèves ont parcouru avant d'arriver à l'Unterprima, qui correspond à notre division inférieure du Gymnase classique. Dans les deux dernières années, ils font de la chimie, de la minéralogie, de la géologie, de la mécanique et de la cosmographie. En outre ils ont, conjointement avec le cours

d'histoire, une répétition de la géographie de l'Amérique, de l'Australie, de la Polynésie et de l'Europe.

Et je ne vois pas qu'on proteste, en Allemagne, ni qu'on ait songé à rien changer à ce programme. Les gymnases dits de réforme ne diminuent point le nombre des matières[1].

Nos programmes sont moins chargés. Qu'est-ce, d'ailleurs, qui causerait la fatigue? Vient-elle de ce qu'il y a trop de choses ou des choses trop différentes? S'il y a trop de détails à retenir, croyez-vous qu'il y en aura moins quand on aura supprimé quelques matières, peut-être des plus importantes? Qui vous dit qu'on n'augmentera pas d'autant ce qu'il faudrait justement simplifier? Est-ce quand le programme sépare les matières qu'elles sont différentes pour l'élève? Non, c'est quand elles font l'objet de préparations et surtout de notes spéciales. Si l'on retranche le grec pour subdiviser le français, l'élève verra-t-il son faix allégé? Deux ou trois branches d'études peuvent former une dizaine de matières. Si le maître fait des catégories à part pour la lecture, les comptes-rendus, la récitation, l'analyse grammaticale, l'analyse logique, la grammaire, la dictée, la composition et la rhétorique, le français, à lui seul, représente neuf branches d'études.

Mais, dira-t-on, c'est le même travail sur le même objet. Non, ce n'est pas le même travail, ce n'est pas le même objet, ce ne sont pas les mêmes notes, et

1. Je me fonde sur les indications des programmes officiels de Gymnase de Fribourg i. B. pour 1902 et du Gœthe-Gymnasium (Reform Gymnasium) de Francfort, pour 1902 et 1903.

j'insiste sur ce point, car les notes sont pour l'enfant le signe du progrès, la menace de l'échec, le nombre fatidique. C'est par là qu'il se juge, et qu'on lui fait juger de toutes ses œuvres pendant six ou huit ans. S'il n'y a dans tout cela qu'un seul objet, la géographie, la géologie, la minéralogie, et même la botanique et la zoologie n'en font qu'un aussi. Et le travail, s'il change quand on passe d'un groupe à l'autre, est le même dans chacun des deux groupes.

Au surplus, est-il mauvais pour l'enfant de changer de travail?

La variété des occupations n'est-elle pas, chez lui surtout, une condition essentielle de l'intérêt et du plaisir?

S'il n'y a pas trop de branches, si le temps requis pour les préparations n'a rien d'excessif, que reste-t-il donc à examiner, sinon le choix des objets dans chaque branche, la façon de les présenter à l'enfant et la manière d'apprendre?

Et nous voilà ramenés à la question des plans d'études et des méthodes d'enseignement. Nous y revenons après avoir fait une enquête sur les prétendus défauts du recrutement et sur la prétendue surcharge des horaires et des programmes. Ces explications n'expliquent point ce qui est en question. Des causes que l'on a signalées de divers côtés, il n'en reste qu'une, celle que nous avons entrevue dès le début, celle qui résulte des circonstances de l'histoire scolaire des nations modernes, la plus probable à première vue, et qui se révèle, après examen des faits, comme la plus certaine et la plus importante.

Revenons donc à nos précédentes conclusions : Si nos élèves ne sont pas ce que nous voudrions, c'est que, chez eux, l'instruction et la culture ne marchent pas de pair. Ils souffrent d'indigestion et d'inanition à la fois. Tantôt ils ont la mémoire bourrée tandis que l'intelligence est vide, tantôt ils s'aiguisent inutilement l'esprit sur des sujets qui ne leur offrent point d'instruction. Ils se fatiguent et nous attristent. Cette conséquence est naturelle, nous ne la ferons cesser qu'en en corrigeant le principe.

Eh bien, cherchons en toute sincérité les modifications qu'il est nécessaire d'apporter à nos plans d'études et à nos méthodes. Entreprise délicate, où je suis moins retenu par la crainte de me tromper et d'être ridicule que par celle de taire ce qui est bien, de ne m'attacher qu'aux défauts et d'être injuste. Entreprise difficile, où je dois combiner des éléments d'appréciation fort divers puisés dans les programmes, dans les manuels en usage, dans les réponses au questionnaire, dans les confidences de nos collègues, des parents, des élèves eux-mêmes, qui, sans doute, ne sont pas bons juges, mais qui sont parties à coup sûr.

Tentons néanmoins cet effort, car c'est l'effort utile. Il porte en soi sa récompense. Nous aurions beaucoup gagné quand nous ne ferions que déchirer l'obscurité du problème; quand, dépourvus de moyens d'exécution, nous n'arriverions qu'à marquer le but prochain, à définir nettement un idéal pratique et réalisable. Le reste se fera tôt ou tard par l'effet du temps, c'est-à-dire par l'action continue des hommes

de bonne volonté, et ceux-là, nous n'avons pas à craindre qu'ils fassent défaut dans notre corps enseignant.

CHAPITRE III

PLANS D'ÉTUDES, MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET MATÉRIEL SCOLAIRE. LES REMÈDES.

Les logiciens sont à peu près d'accord, depuis Stuart Mill, pour diviser les sciences en trois groupes, celui des sciences mathématiques, celui des sciences physiques et naturelles et celui des sciences morales. Cette classification convient à la pédagogie autant qu'à la logique ; les disciplines du savoir y sont réparties d'après les principales différences de leurs objets et de leurs méthodes. La mesure des grandeurs numériques et figurées, l'étude de la nature, celle des productions de l'esprit humain, voilà bien l'ensemble des recherches scientifiques. Les unes nous forment à la rigueur du raisonnement, les autres à l'observation et à l'expérimentation, les dernières à l'art des conjectures, à l'appréciation des vraisemblances ; ces qualités, du moins, devraient être le fruit des études.

Nous ne cherchons pas à faire des esprits mûrs, mais des esprits exercés dans les divers ordres de l'activité intellectuelle et dont les tendances se révèlent, dont la qualité propre s'accuse par cet exercice même. Au moment où il termine son instruction générale le jeune homme doit être arrivé à se connaître lui-même, je veux dire à savoir par expérience quelles sont ses aptitudes et ses goûts.

Comment inculquer le savoir pour qu'il se transforme en énergie intellectuelle, pour que le combustible n'étouffe pas le feu, pour que l'enfant acquière toutes les notions indispensables et garde la liberté de l'esprit ? Telle est la première question que nous devons nous poser.

Voici la seconde : quelle doit être, dans l'enseignement, la proportion de chaque ordre de sciences, le choix et la distribution des matières ?

La question de méthode précède naturellement celle du plan d'études, car le choix des matières ne dépend pas seulement de leur importance mais aussi des facultés de l'enfant. Nous devons lui enseigner ce qu'il peut comprendre, à l'âge où il peut le comprendre ou quand nous avons un moyen de le lui faire saisir. Cela est élémentaire.

A ce double point de vue, nous traiterons successivement des sciences morales, des sciences naturelles et des sciences exactes.

Commençons par les sciences morales. Elles forment, d'après nos horaires, le groupe le plus considérable. Il comprend les langues, l'histoire et la géographie, puis, en seconde ligne, certains cours facultatifs

(au Gymnase scientifique) et la philosophie. Les langues et l'histoire, en voilà le noyau. Les langues anciennes, les langues vivantes, la langue maternelle doivent être considérées séparément.

Laissons les langues vivantes. C'est là aujourd'hui notre fort. On emploie presque partout la méthode directe, avec telle atténuation ou telle modification que l'on juge utile, mais aussi avec des résultats dont nous ne saurions trop nous féliciter. Cet enseignement a fait l'objet de discussions utiles ; j'en cite pour preuve le rapport solide, précis, lumineux que M. Hübscher a présenté il y a peu d'années à la société des maîtres secondaires. L'accord n'est pas fait dans toutes les questions de détail, mais il n'est ni indispensable ni désirable que l'on procède en tous lieux de façon identique. L'unité de la méthode exclut l'uniformité et cela surtout quand la méthode consiste à rendre l'enseignement vivant.

Les résultats acquis sont encourageants, parfois brillants. A l'appui de mon dire, je transcris ces mots de la notice de l'Ecole industrielle :

« Qui l'eût cru jadis ? Il nous est donné d'entendre de jeunes Vaudois, de 16 à 18 ans, faire devant leurs camarades des conférences allemandes d'une heure ; et la plupart de ces élèves ne connaissent de cette langue que ce qu'ils ont appris à l'Ecole et au Gymnase [1] ».

Les résultats obtenus dans l'enseignement de l'anglais sont fort réjouissants aussi.

1. L'Ecole industrielle cantonale. *Notice historique.* 1902.

En somme, on apprend les langues vivantes pour les savoir, et nous voyons que nos élèves deviennent capables d'en faire usage. N'est-ce pas là une réponse suffisante aux objections ?

A l'Ecole primaire de Lausanne, il est vrai, les examens d'allemand ont paru si médiocres qu'en 1902, la municipalité a fait une enquête. Au dire des experts, les examens oraux auraient été satisfaisants ; les examens écrits très faibles. Le mal, cependant, n'est imputable ni aux maîtres, ni à la méthode. Les classes sont par trop nombreuses et trop peu homogènes.

« Comme vous le voyez, me dit M. le Dr David — qui m'a renseigné avec beaucoup d'obligeance — tout cela n'attaque pas la méthode elle-même, mais seulement son application à nos circonstances particulières. »

Les circonstances, en effet, sont telles que l'on ne saurait conclure de l'école primaire à l'école secondaire. Et ce que nous pouvons souhaiter de mieux c'est que, dans nos collèges et dans nos gymnases, on continue à suivre la méthode directe, en l'appropriant toutefois à l'âge des élèves et à leur degré de culture, c'est-à-dire sans sacrifier la vue à l'ouïe, sans se condamner au terre-à-terre, et en rendant l'étude des langues plus analytique dès que les enfants en ont une pratique suffisante.

On apprend les langues vivantes pour les parler et si possible pour les écrire ; on apprend les langues anciennes pour les lire. Il n'y a que la langue maternelle, qu'on puisse savoir à fond. On l'apprend pour en découvrir les secrets, pour en goûter les nuances,

pour en pénétrer le génie. Notre langue, c'est nous. Elle est l'instrument de notre pensée ; on pense à l'aide des mots. Elle est la forme extérieure de notre esprit, de l'esprit de notre race : ce que nous ne savons pas exprimer est confus pour nous comme pour les autres. Une grave erreur, où l'on tombe souvent, est de croire que le langage nous sert exclusivement à communiquer avec les hommes. Il nous sert avant tout à communiquer avec nous-mêmes. Il y a une foule de notions, ce sont toutes les notions abstraites, qui n'ont d'autre support que l'image verbale ; elles ne subsisteraient pas en nous sans le mot ; encore moins pourrions-nous les enchaîner, les distinguer, les combiner, c'est-à-dire raisonner. Voilà pourquoi l'étude de la langue maternelle est la condition du développement de l'esprit. Et quel merveilleux outil que la langue française !

Comment l'enseigne-t-on ? Je vois au programme du Collège cantonal, en VI[e] classe : grammaire, les dix parties du discours ; syntaxe ; exercices écrits ; analyse grammaticale ; analyse logique ; dictées. En V[e] : grammaire ; analyse grammaticale ; analyse logique ; etc... En IV[e] : grammaire, etc... En III[e] : grammaire, etc... En II[e] : grammaire, etc... En I[re] : rhétorique. Le reste consiste en lectures de morceaux choisis, en récitations et en compositions. Au Gymnase classique, je vois l'histoire de la langue française, l'histoire de la littérature et des exercices de composition.

La grammaire règne en souveraine dans l'enseignement du français. On l'étudie à part ; on y revient à

propos des dictées, on s'en préoccupe en corrigeant les compositions. Et je me demande si l'on n'en fait pas à l'occasion des comptes-rendus et des exercices d'élocution. Qu'est-ce donc que la grammaire? Ce mot a deux sens. En premier lieu, il désigne un ensemble de règles qu'il faut suivre pour écrire et parler correctement. Les grammairiens les ont tirées de l'usage et des œuvres des grands écrivains. En second lieu, il désigne la philosophie du langage, tout simplement, c'est-à-dire l'étude des rapports idéaux des mots. Ce sont des recherches subtiles, d'origine récente, conjecturales en plus d'une partie, pour lesquelles on demande des contributions à l'histoire de la langue, à la phonétique, à l'étymologie, à la sémantique et même à la linguistique comparée. Ainsi comprises, elles offrent le plus vif intérêt. Seulement, on n'y peut initier les élèves, on ne peut leur en faire comprendre la portée avant l'âge de quatorze ou quinze ans. Le véritable enseignement de la grammaire c'est bien l'étude scientifique et philosophique du langage, mais il suppose une puissance d'abstraction et d'analyse et par conséquent un développement intellectuel que l'on ne peut exiger des jeunes élèves.

Par où commencer? Par la grammaire pratique, par l'apprentissage de la langue. Où peut-on le faire? Dans le commerce des bons auteurs. Je ne puis m'empêcher de considérer comme une erreur funeste l'étude intuitive de la grammaire française avant l'âge de quatorze ans. Ce qu'on fait découvrir aux élèves, ce ne sont pas des rapports logiques, ce sont des règles

empiriques, créées par les grammairiens, règles arbitraires, d'ailleurs, comme le prouve le grand nombre des exceptions. Ce travail ne fait rien comprendre à l'enfant, parce qu'il n'y a rien à comprendre. Il n'exerce pas le jugement, il le dévierait plutôt, en habituant l'esprit à la perpétuelle irrégularité de la règle.

Qu'on enlève donc lestement les premiers obstacles et qu'on aborde aussitôt les œuvres des maîtres. Le tableau des principales formes, l'indication d'un petit nombre de règles de syntaxe, voilà tout ce qu'il faut en attendant le moment où l'élève aura un vocabulaire assez riche, un goût assez fin, un sens de l'abstraction assez délié pour prendre intérêt à l'analyse et à la comparaison des formes et des constructions grammaticales.

En quelques mois l'enfant peut apprendre les rudiments indispensables. L'essentiel de son étude, dès ce moment, doit consister à faire connaissance avec les grands écrivains ; on trouvera sans peine des œuvres à sa portée.

Il me semble que l'on ne sent pas à quel point la grammaire est pour l'enfant chose abstraite, ardue, incompréhensible. On méconnaît les lois du développement intellectuel en lui imposant cette étude avant le temps ; on ferme les yeux à l'évidence quand on s'imagine qu'il en tire un profit réel. Quelle déplorable méthode que d'aller du mot à l'idée, du signe à la chose ! Ce n'est pas l'étude mais l'apprentissage de la grammaire qu'il faut leur faire faire. Souvenons-nous du mot de Montaigne et ne leur infligeons pas le biberon quand ils peuvent boire à la source.

Laissez-moi donc toute cette analyse, d'abord parce qu'elle vient trop tôt et qu'au lieu d'aiguiser l'esprit elle ne sert qu'à en fatiguer les ressorts ; ensuite parce qu'elle est illusoire ; ce n'est pas par là que nous avons appris le français. On l'apprend en lisant, en parlant et en écrivant. L'abstraction n'a de sens que quand le mot abstrait est le résumé, l'abrégé, le substitut d'un grand nombre de faits, quand il suffit à les rappeler, quand il a une puissance évocatrice. Les faits, ici, sont les mots, les formes, les phrases. Il faut en avoir vu beaucoup, souvent, longtemps, pour que les classifications grammaticales prennent un sens et un intérêt. Qu'est-ce qu'un vertébré pour qui ne connaît ni mammifère, ni poisson, ni oiseau, ni reptile, ni batracien ? Cependant, le mot vertébré est bien moins abstrait que les termes : proposition dépendante, subordonnée, indépendante. La preuve, c'est qu'on peut aisément définir un vertébré. Par contre, cherchez la définition de la proposition et de la proposition simple, au premier chapitre de la grammaire Brachet et Dussouchet, en usage au Collège. Vous verrez que l'auteur n'arrive seulement pas à dire ce que c'est qu'une proposition. « Nous ne pouvons exprimer une » pensée ou énoncer un jugement sans faire ce qu'on » appelle une proposition. » C'est comme si un géomètre définissait le triangle en ces termes : « Nous ne pouvons lever un plan sans tracer ce qu'on appelle des triangles. » Nous voilà bien avancés ! Est-ce la peine, en vérité, de courber l'esprit des enfants sur des abstractions qui n'ont pas même le mérite de la précision, ni de la clarté, et de leur faire accroire

qu'ils y ont appris quelque chose ? Voulez-vous d'autres exemples ? Lisez tout le chapitre de la proposition. N'oubliez pas que des élèves de dix ans auront à le comprendre. Feuilletez l'ouvrage. Savez-vous ce que c'est que l'article ? c'est « un mot que l'on met ordinairement devant le substantif pour montrer qu'il va être pris dans un sens déterminé ». Qu'est-ce qu'un « sens déterminé » ? On ne le dit nulle part. On serait fort embarrassé, car on ne saurait alors comment expliquer l'article indéfini « qui se met devant les noms dont le sens est encore indéterminé, c'est-à-dire vague, peu précis ».

Sans compter que l'article défini s'emploie dans le sens de l'article indéfini : Le cheval est un vertébré. De quel cheval s'agit-il ? Je dis, dans le même sens : un cheval est un vertébré. De quelle valeur est cette distinction que je ne puis préciser sans omettre des cas importants ? On recueillerait à foison des exemples de ce genre. On en trouverait dans la grammaire qu'étudient les élèves de seconde, de première. C'est la grammaire de Delbœuf et Rœrsch. J'y vois cette définition de l'adjectif. Qu'on en admire l'élégance et la netteté :

« Définition. — Les qualités essentielles des objets,
» celles qui, à nos yeux constituent leur nature, sont
» rappelées par le nom même qu'ils portent. Mais il
» arrive souvent qu'on désire décrire un objet en fai-
» sant ressortir une de ses qualités essentielles : une
» verte prairie, l'éloquent Démosthènes ; ou qu'on
» veuille le déterminer par une qualité accidentelle :
» le chien blanc, un sage garçon ; ou le faire con-

» naître d'une autre manière : mon chien, ce garçon. »

Donc l'adjectif nous sert à faire connaître un objet par une de ses qualités essentielles, ou non essentielles, ou à le faire connaître d'une autre manière. Voilà certes une définition qui ne laisse rien échapper. Mais est-il sûr qu'elle signifie quelque chose? Encore si l'on nous disait ce que c'est qu'une qualité essentielle. Car les exemples qu'on nous cite me mettent dans un cruel embarras. En me parlant de ma prairie, on me cite la couleur verte comme une de ses qualités essentielles ; en me parlant de mon chien, on me donne sa blancheur pour une qualité accidentelle. Est-ce pour ouvrir l'esprit ou pour l'étouffer qu'on le met à pareil supplice ? Ces définitions sont incomplètes, obscures, inutilement abstraites, parfois fausses ; ces classifications sont arbitraires ; elles fourmillent d'exceptions. Et c'est en lui faisant remâcher ces vieilleries scolastiques qu'on aiguiserait l'intelligence de l'enfant !

La grammaire n'existe pas encore. Elle se fait à l'aide de la phonétique, de l'histoire de la langue, de la linguistique comparée. En attendant qu'elle soit une science, on en a fait une métaphysique, sans voir qu'elle n'est pas de l'ordre rationnel, mais de l'ordre psychologique et biologique. Voilà le vice profond de cet enseignement. Convenez donc que toutes ces règles sont de simples procédés empiriques que l'on enploie pour se rappeler plus aisément les irrégularités, les bizarreries de la langue, quelquefois les fautes des copistes[1]. N'en prenons donc que ce qui est

1. Ex. : les pluriels en « aux ».

strictement indispensable. On parle d'alléger les programmes. Voilà une magnifique occasion. Quand on pense que les grammairiens ne sont pas même d'accord sur le nombre des parties du discours, que plusieurs d'entre eux considèrent l'article comme un simple adjectif déterminatif, que la division en dix parties ne prévaut que par l'ancienneté de l'usage, on se rend compte de ce qu'il y a de pédantesque et de puéril dans l'enseignement grammatical. Et quand on réfléchit que nos élèves passent la moitié de leur temps à étudier les langues, que nos élèves classiques, en particulier, apprennent quatre grammaires différentes, que c'est par là qu'ils sont initiés à l'art des comparaisons, à la rigueur des classifications, que les règles de la grammaire sont à peu près les seules lois scientifiques avec lesquelles on les rende familiers, je me demande comment ils pourraient garder ou acquérir le goût des choses intellectuelles !

Je déchirerais une vingtaine de pages de cette grammaire et je les ferais apprendre, en simplifiant les définitions. J'y mettrais quelques règles de la formation du pluriel et du féminin dans les noms et dans les adjectifs, sans oublier les noms composés, les noms propres et les noms à double genre dont on traite, je ne sais pourquoi, dans la syntaxe. Puis le tableau des conjugaisons, avec les principaux verbes irréguliers et défectifs, que je ferais suivre de remarques sur l'emploi des temps et des modes au lieu de les en faire précéder, car il est absurde d'apprendre l'emploi d'un temps qu'on n'est pas censé connaître[1].

1. Ex. : Grammaire Brachet et Dussouchet, p. 79.

J'y joindrais naturellement les règles de l'emploi des temps du subjonctif, car la distinction de la lexicologie et de la syntaxe est, en plus d'un cas, fort artificielle. Enfin viendraient les règles de l'accord du participe passé. Pour le reste, j'exercerais les élèves à chercher et à reconnaître dans un texte les dix espèces de mots, et à chaque difficulté grammaticale que nous rencontrerions dans nos lectures je leur ferais ouvrir leur grammaire à l'endroit où il en est question. Bien loin de les amener par la méthode intuitive à découvrir des règles qui n'ont rien de rationnel, je les habituerais à consulter la grammaire comme on feuillette un dictionnaire.

Il y a beaucoup de temps à gagner en renonçant une bonne fois à cette routine de l'enseignement grammatical, routine mortelle pour l'esprit. Souvenons-nous qu'au temps où Corneille, Descartes et Pascal faisaient leurs études, le français n'était même pas au programme ; la grammaire encore moins ; on commençait à peine à la codifier ; cependant ils n'ont point péché contre elle.

Ce que l'on fera du temps ainsi retrouvé ? Nous l'emploierons à des lectures. On lit trop peu ; on ne connaît pas les grands écrivains et l'on arrive au gymnase pour y suivre un cours de littérature sans que les appréciations, les remarques, les critiques aient aucune force de suggestion, parce qu'elles n'éveillent aucun souvenir. De quoi serviront-elles ? On apprendra et l'on récitera des appréciations littéraires comme on a appris et récité la grammaire. Les citations ? Elles ne peuvent suffire ; elles ne remplacent pas

l'impression naïve mais personnelle de l'élève ; elles ne lui apprennent pas à lire ; car il faut lui apprendre à lire avec intelligence, en s'arrêtant à la pensée, en étudiant la composition du chapitre, le plan de l'ouvrage, en le comparant avec ce qui a déjà été lu. Le plus grand service que le maître puisse lui rendre c'est de lui apprendre cela, car c'est lui apprendre à travailler par lui-même, à faire jouer son esprit, à tirer de ses lectures des matériaux utiles, à dominer le texte au lieu d'y être asservi.

Au collège, on lit La Fontaine pendant deux ans. C'est trop. Après cela on ne lit plus d'auteurs jusqu'en première. C'est trop peu. On parcourt la *Chrestomathie* en trois volumes de Cahen. Les extraits ne sont pas caractéristiques ; ils sont mal proportionnés au mérite des écrivains ; ils sont souvent très courts, insignifiants. L'ensemble est si décousu que, d'un bout à l'autre, on a l'impression d'un perpétuel coq à l'âne. En troisième, heureusement, la *Chrestomathie* de Vinet vient remplacer l'autre. On y trouve des morceaux qui forment un tout et qui offrent un sens ; il vaut la peine de s'y attacher ; le mot se grave par l'idée. Mais la meilleure chrestomathie ne peut tenir lieu des œuvres proprement dites. Ne pourrait-on former une collection d'ouvrages de choix ? On les expliquerait en classe. Un élève résumerait la leçon précédente ; un autre lirait à domicile et analyserait tel chapitre que l'on aurait décidé de passer. Dans les classes supérieures, les élèves, à tour de rôle, prépareraient l'explication, feraient des remarques sur le plan, la pensée, la grammaire ; le maître ne craindrait

pas de laisser s'engager quelques discussions. Il conduirait cette étude personnelle, il la stimulerait, il commenterait lui-même les passages importants. Et l'on pourrait sans beaucoup d'efforts passer en revue un grand nombre d'ouvrages, donner aux études grammaticales des classes supérieures une base solide qui, actuellement, fait défaut, exciter l'esprit de comparaison, développer le sens littéraire et philologique, que nos élèves n'ont pas. Enrichissement du vocabulaire, assouplissement du style, élargissement de la pensée, tout y gagnerait. Et que d'occasions de rappeler aux élèves, dans les leçons de composition, le parti qu'un grand écrivain a su tirer d'une idée! Comme on corrige mieux en faisant comprendre le modèle qu'en piétinant sur les fautes !

A l'Ecole industrielle, l'enseignement grammatical est beaucoup plus simple. Mais il n'est pas remplacé par le commerce des bons écrivains. Il n'y a pas de plan de lectures individuelles et collectives. On a fait un progrès en mettant au programme de chaque classe une liste d'ouvrages recommandés et les élèves font grand usage de la bibliothèque. Il devrait y en avoir une dans chacun de nos établissements d'instruction secondaire et pour toutes les classes. Cela est indispensable. Dans certains établissements cela fait entièrement défaut.

A l'Ecole industrielle et au Gymnase scientifique, la lecture faite à domicile et en classe est d'une impérieuse nécessité. J'entends la lecture dirigée par le maître, calculée de façon que l'élève acquière le sentiment de la langue avec la connaissance des meil-

leurs ouvrages. L'enseignement du français n'étant pas soutenu par celui du latin, étant d'ailleurs souvent contrarié par la spécialisation prématurée de l'élève dans les sciences mathématiques, il en résulte que la sûreté grammaticale, la souplesse du style et même la faculté de s'exprimer sans trop d'embarras manquent singulièrement à bon nombre de ces jeunes gens. Cela est fâcheux d'abord pour ceux d'entre eux qui se destinent à la carrière de l'enseignement, mais aussi pour tous les autres. Il y aurait beaucoup à faire pour améliorer leur culture littéraire, et je crois qu'on pourrait faire beaucoup sans apporter de graves modifications au régime actuel.

Il faudrait que les lectures, les analyses, les explications de textes fussent organisées d'après un plan d'ensemble ; que le cours de littérature, le seul que suivront la plupart d'entre eux fût en quelque sorte le guide et le commentaire de leurs travaux personnels ; que l'on sacrifiât, s'il le faut, presque entièrement le moyen-âge et les écrivains qu'ils ne peuvent lire, faute de connaître la langue latine ; qu'après une introduction sur l'histoire de la langue et quelques leçons sur les auteurs du XIII[e], du XIV[e], du XV[e] et du XVI[e] siècle, on traitât en I[re] année du XVII[e] siècle, en II[e] année et au V[e] semestre du XVIII[e] et du XIX[e] ; qu'on s'arrangeât à tout prix de façon que les bacheliers ès-sciences aient entendu parler des écrivains contemporains, jusqu'en 1880 par exemple.

Les élèves du Gymnase scientifique ne comprennent pas tous l'importance de l'étude du français. Quelques-uns d'entre eux se spécialisent prématuré-

ment, par un goût déterminé pour une science, ce qui est fort heureux, mais au plus grand détriment de leur culture ce qui est extrêmement regrettable. D'autres, considérant d'abord ce qu'un écolier considère, à savoir les moyens de passer son baccalauréat, négligent tout pour les mathématiques, qui tiennent en effet la place que les langues occupent dans l'enseignement classique.

J'ai montré comment nous pourrions améliorer l'étude du français dès le début, à l'Ecole industrielle. Mais l'élan donné, il ne faut pas qu'il cesse au Gymnase. Il y a, en Ire année, deux heures facultatives de français. Elles sont obligatoires pour les élèves faibles; faisons en autant en IIe année; que la décision ne soit pas prise une fois pour toutes; qu'on les y astreigne ou les en libère à la fin de chaque trimestre, comme on le fait en Ire année, sur le vu de leurs travaux et sur la proposition du maître ou des maîtres de français. En seconde année, au lieu d'une heure de composition, mettons-en deux, ce qui est un minimum, et rendons facultatives les deux heures de composition du Ve semestre, qui resteraient obligatoires pour un certain nombre d'élèves, à savoir ceux qui n'auraient pas présenté au cours de la seconde année un nombre minimum de travaux écrits jugés suffisants. Je voudrais qu'on admît les élèves à présenter, comme attestation de leur travail personnel, un cahier de lectures où ils résumeraient, analyseraient, critiqueraient, partiellement s'ils le veulent, les ouvrages qu'ils lisent. Les critiques de profession procèdent de la sorte. Scherer le dit quelque part. Ce

qui était si bon pour lui ne serait pas mauvais pour nos élèves et nous ferions une œuvre excellente en les encourageant par une juste sanction à prendre l'habitude de lire le crayon en main, d'analyser leurs impressions et de s'assurer qu'ils ont saisi la pensée en s'essayant à la reproduire dans ses grands traits.

En outre, desserrons le programme de mathématiques du Gymnase afin de mieux graduer l'effort ; reportons-en une partie sur l'une des sections de la IVe année industrielle. Il me semble que ces propositions n'ont rien de chimérique ; on pourrait en attendre de bons effets. Le programme de IVe est déjà chargé puisqu'on y aborde la physique, la mécanique et la chimie et qu'on y fait l'étude systématique de la syntaxe française et de la syntaxe allemande. Cependant l'effort que nous exigeons des élèves n'est pas excessif, et comme la plupart d'entre eux se proposeraient de suivre les cours du Gymnase, nous agirions dans leur intérêt en allongeant la pente pour la rendre moins raide.

Qu'on cherche, si l'on veut, d'autres moyens, qu'on fasse pour le mieux, mais qu'on fasse quelque chose. Nos bacheliers ès sciences ne doivent pas avoir une culture identique à celle de nos bacheliers classiques, mais ils doivent avoir une culture équivalente. Les sciences, voilà l'instrument de leur développement. Mais un homme qui n'a pas une connaissance un peu sûre de sa langue maternelle et un certain sens littéraire n'est pas un homme cultivé. Nous n'obtiendrons pas et il n'est pas désirable que nous obtenions l'équivalence des baccalauréats classique et moderne si nous ne parvenons à gagner ce point.

A la vérité, la conférence des maîtres consent volontiers à un allègement du programme de mathématiques, à certaines suppressions dans le plan d'études des élèves qui ne se préparent pas pour entrer à l'Ecole d'ingénieurs. Elle pourrait y mettre la condition que leur préparation linguistique, historique et littéraire fût augmentée d'autant. Mais nos futurs ingénieurs ont besoin aussi bien que d'autres de recevoir une culture générale.

Je pose la question, j'indique les solutions qui me paraissent actuellement réalisables; il y en a d'autres; peut-être y viendra-t-on quelque jour. Ce que je propose est, en somme, un acheminement vers le système des cours gradués, où les élèves sont classés selon leur force et où l'on peut établir une circulation constante d'un degré à l'autre. Ce système me paraît le plus vrai, le plus utile, le plus juste. Et l'on pourrait l'introduire progressivement pour les branches d'études les plus importantes. De plus, on pourrait faire ce que les pédagogues appellent une concentration, c'est-à-dire établir un parallélisme entre le cours d'histoire, celui de géographie et le plan de lecture. Après tout ce ne serait là qu'une extension de ce que nous avons déjà. Dans le cours de littérature du Gymnase scientifique, chaque siècle est introduit par une caractéristique générale qui est une des parties les plus intéressantes, les plus utiles, les plus vivantes de cet enseignement. On y parle des beaux-arts, des sciences, de l'histoire et des tendances générales. Le maître rend par là un précieux service à ses élèves. Il les sollicite à penser. Le succès de cette

heureuse idée nous montre qu'il n'y a point de chimère à souhaiter un rapprochement fécond entre des matières que nos programmes séparent entièrement. Mais cette entreprise exigerait un remaniement complet, un bouleversement du plan d'études. Il faut laisser mûrir certaines idées ; si j'en fais mention c'est pour montrer que nous sommes loin de l'idéal et que les progrès de demain serviront à en appeler d'autres.

Venons-en maintenant aux langues anciennes.

Les discussions parfois animées dont elles ont fait l'objet dans notre pays ont porté sur deux points : Faut-il rendre le grec facultatif ; faut-il retarder jusqu'à l'âge de douze ans le commencement de l'étude du latin ? A la première question je réponds par un « non » catégorique ; je réponds affirmativement et négativement à la seconde et j'en pose une troisième.

Le grec fait nécessairement partie d'un cours d'études prétendu classique. Autrefois, on apprenait le latin pour le parler ; depuis qu'on a cessé de le parler et de l'écrire, les partisans de l'enseignement des langues mortes ont fait valoir l'utilité pédagogique de cette étude. Cette théorie, dite de la gymnastique intellectuelle, a régné chez nous depuis 1870 environ. Elle nous est venue, je crois, d'Allemagne, avec les méthodes grammaticales et philologiques. Mais une langue ancienne suffit pour cet exercice, et de ce point de vue je ne vois guère ce qu'on aurait à répondre, je ne dis pas aux détracteurs du grec, il ne s'agit point de cela, mais à ceux qui proposent de le classer au rang des spécialités, comme l'hébreu ou le sanscrit.

Le vrai point de vue d'où il convient d'envisager l'enseignement classique n'est pas celui de la culture logique et grammaticale. Ces études sont les « humanités ». Ce ne sont pas des mots que l'élève doit apprendre à connaître, ce sont des hommes, ce sont des civilisations. On apprend le latin et le grec pour lire les auteurs et pénétrer à leur suite dans le monde antique, d'où le nôtre vient, sans doute, mais qui en est si différent que l'on puise la plus féconde des initiations dans cette comparaison perpétuelle de deux âmes apparentées et opposées à la fois... *similes, diversae tamen, quales decet esse sorores.* Dans les sciences, les anciens décrivaient des types, nous cherchons des lois. En politique, ils s'écriaient : un pour tous, nous répondons : tous pour un ; leur religion consistait en rites, la nôtre est une croyance ou un sentiment ; artistes, ils ont créé l'idéal de la beauté harmonieuse ; nous nous sommes abandonnés à la recherche de l'expression tourmentée, violente et cruelle. On compare instinctivement. La comparaison est de tous les instants. Rien ne nous fait mieux voir et sentir la valeur de l'effort humain, et que tout n'a pas été toujours ce qu'il est ; que l'humanité est chose vivante et mouvante et que ses destinées dépendent de chacun de nous.

L'œuvre prodigieuse d'élargissement et d'affranchissement des esprits que fut la Renaissance dans la jeunesse des nations modernes, ce doit être la mission de l'enseignement classique de la recommencer auprès de chaque génération. Ne le mutilons pas en le réduisant à commenter un petit nombre d'imitateurs.

D'après Fr.-Aug. Wolff, cité par Duruy, la littérature classique comprend 1600 ouvrages entiers ou mutilés, dont les *trois quarts* appartiennent aux Grecs; pour ceux-ci, 450 sont antérieurs à Livius Andronicus, le plus ancien des écrivains romains.

Ce n'est pas à Rome, c'est au soleil de l'Hellade, sous le feuillage grêle de l'olivier, que pour la première fois l'esprit a fleuri librement, que l'homme s'est distingué du reste de la nature, qu'il a créé la dignité humaine, la cité, la science, les arts. La civilisation antique, sans la Grèce, se résume presque tout entière à quelques grandes compilations juridiques. Et je renverrais plutôt Virgile sous les saules de la mélancolie, consoler le pieux Enée de ses fiançailles tant de fois rompues; Tacite, dans le coin des boudeurs, brandir contre un passé mort un poignard rétrospectif; j'inviterais Cicéron à compter devant Pascal les pages de son œuvre où s'étale le haïssable moi; Sénèque lui-même, quoique philosophe et à ce titre digne d'indulgence, je lui ferais déclamer sous les yeux de Néron le traité de la clémence qu'il dédiait à ce prince, disant l'y avoir dépeint avec la fidélité d'un miroir; et je le contemplerais levant vers l'émeraude impériale un regard quêteur d'approbation... Oui, je les renverrais tous, ceux de la royauté à leurs légendes, ceux de la république à leur politique cupide et brutale, ceux de l'empire à l'immense illusion de leur paix trompeuse, je les renverrais tous s'il fallait choisir, et je resterais devant le rocher de Prométhée à écouter les foudroyantes prophéties. Je suivrais Ulysse, je monterais dans son vaisseau sur la

mer violette ; ou bien je mesurerais l'or et l'ivoire avec Phidias ; j'agrandirais la maison de Socrate ; Platon nous conterait le voyage des âmes ; au sortir du théâtre où nous aurions applaudi l'Hippolyte couronné, une symposie grouperait parmi les roses, sans distinction de temps ni de lieux, les sages de la côte d'Asie, les géomètres de Sicile et d'Alexandrie, les raisonneurs de la grande Grèce, les stratèges, les triérarques, les hommes de la liberté, fiers de leurs blessures, ceux de la pensée, montrant d'autres sillons, les orateurs et les poètes, les politiques, les historiens, les géographes, les médecins, les architectes, Aristote calmant Démosthènes, Thucydide riant avec Aristophane. Et Lucien venant à paraître, ses tablettes à la main, nous lui ferions un signe d'intelligence et d'amitié.

Mais quittons ce jeu. Il nous faut la Grèce et il nous faut Rome. Rome est la source de notre histoire et de notre langue ; Athènes est le foyer de notre science, de notre civilisation, de nos arts. Ce sont les deux capitales d'un monde sans lequel le nôtre ne s'explique plus. Sans elles nous ne pouvons nous comprendre nous-mêmes. Il faut enseigner le grec et le latin parce qu'il faut enseigner l'antiquité. Et ce n'est pas de la gymnastique intellectuelle seulement, si l'on veut que ce soit de la gymnastique ; c'est de la gymnastique morale. Au lieu de rendre le grec facultatif, j'aimerais bien mieux qu'on le rendît obligatoire jusqu'à la fin du cours d'études secondaires pour tous les élèves, à l'exception de ceux qui suivent le cours de mathématiques spéciales. Si l'on n'adopte pas cette

proposition, conforme à celles de la Commission fédérale de maturité, il ne serait que juste d'instituer au Gymnase classique un cours d'anglais pour les élèves qui font usage de leur faculté d'option.

Mais n'oubliez pas que cette solution est un piège. Je vois bien ce que vous supprimez, je ne vois pas ce que vous ajoutez d'équivalent. Vous allouez une prime à la paresse, tant les connaissances requises en anglais et les connaissances requises en grec sont mal proportionnées les unes aux autres. On choisira l'anglais quand on voudra s'épargner de la peine.

En second lieu, vous supprimez l'étude du grec au moment où l'on commence à en recueillir les fruits et par suite vous rendez inutile tout ce qui a été fait auparavant. Les premières difficultés sont vaincues; il reste à se familiariser avec le maniement des textes, à pénétrer le génie antique, et c'est à ce moment que vous dites à l'élève : discontinuez le grec, que vous possédez en partie, et commencez l'anglais ; vous le posséderez fort mal, mais nous vous tiendrons quitte du reste.

En troisième lieu, et voici la plus grave objection, vous introduisez la spécialisation académique dans les études secondaires. Cela est un mal, à mon avis, comme de l'avis de la Commission fédérale de maturité et de l'avis de M. le recteur Burckhardt [1].

Ce qui est désirable, c'est que nos jeunes gens gardent jusqu'au baccalauréat la pleine liberté du choix

1. Die Maturitätsprüfung. Referat von Dr Burckhardt, Rector des Gymnasiums zu Basel. — Basel, 1891.

de leur carrière. C'est pour cela surtout que nous demandons l'équivalence des baccalauréats. Les options que vous leur offrez si généreusement sont pour eux des exclusions. Ils s'excluent eux-mêmes, prématurément de telle ou telle Faculté. Rendre le grec facultatif, diminuer les mathématiques ! Eh bien, que découronnerez-vous encore ? Ne pourriez-vous établir un raccord direct entre l'école primaire et l'Université ?

Faut-il commencer l'étude du latin à douze ans ? Oui, si l'on ne considère que l'intérêt des études latines ; non, si l'on tient compte de l'ensemble des circonstances. D'après les réponses au questionnaire, les avis sont partagés dans notre corps enseignant. La majorité est en faveur du statu quo. Les arguments des partisans d'une réforme se ramènent à deux : établir un raccord uniforme avec l'école primaire ; relever les étude classiques.

Ce qu'a de séduisant, de franchement démocratique le système de l'Ecole normale, personne n'aura manqué de le voir. Une école pour tous jusqu'à douze ans. Puis une trifurcation. Pour les uns, l'école primaire ; pour d'autres, l'école secondaire (école primaire supérieure). Pour d'autres enfin, l'enseignement classique ou moderne jusqu'à dix-huit ans et, plus haut, les Facultés. Cela est simple et élégant. Mais c'est une élégance et une simplicité géométriques, et l'homme n'est pas un cosinus. L'enfant non plus.

Il vaut mieux raccorder à douze ans qu'à dix parce qu'il vaut mieux retarder les choix définitifs et les exclusions. Vous facilitez le recrutement du collège à l'école primaire parce que vous donnez aux parents

plus de temps pour se consulter, tâter l'enfant, calculer leurs ressources. Mais pourquoi fixez-vous le raccord à douze ans plutôt qu'à onze ou à treize ? N'est-ce pas simplement parce que le cours d'études primaire est divisé de la sorte ? Et ne remplacez-vous pas une division arbitraire et fausse par une division tout aussi empirique, qui n'est ni beaucoup moins arbitraire ni beaucoup moins fausse ? Les aptitudes, les goûts de l'enfant se décèlent-ils clairement à douze ans ? Vous savez bien que pour émettre pareille affirmation, il faut la charmante vanité d'une maman ; encore les mamans sont-elles au moins logiques ; ce n'est pas à douze ans ni à dix, c'est à trois mois, c'est à six semaines qu'éclatent à leurs yeux les surprenantes capacités de monsieur leur fils.

Comme le disait fort bien M. F. Roux dans un rapport circonstancié dont on n'a pas perdu le souvenir, on ne voit guère mieux à 12 ans qu'à 10 à quoi un enfant sera bon et de quoi il sera capable.

Si donc vous faites le raccord à douze ans parce que c'est l'âge où l'on passe le degré moyen, à l'école primaire, vous vous déterminez par une raison de pure forme, vous ne considérez en quelque sorte que la disposition typographique du plan d'études ; si vous jugez que le recrutement se fera dans de meilleures conditions, les facilités que vous réclamez sont bien peu de chose, et singulièrement illusoires. L'accès des collèges restera presque aussi difficile qu'aujourd'hui pour les habitants de la campagne. Ce n'est pas quand il atteint ses douze ans que l'on se sépare de son enfant et qu'on le met en pension.

Les difficultés auxquelles on se heurte inévitablement quel que soit l'âge où l'on fixe le raccord ne font-elles pas voir que l'on s'est mal engagé, que la question n'est pas bien posée et qu'il faut chercher d'un autre côté la solution du problème?

La vraie solution c'est de faire le raccord le plus tard possible, afin de mieux discerner le mérite et les capacités. C'est, en même temps, de commencer les études secondaires, littéraires ou scientifiques, le plus tôt possible, afin de guider sur un chemin uni ceux qui, à la vérité, peuvent aller loin, mais à condition de marcher d'un pas régulier. Je vais montrer que ces deux conditions, loin de s'exclure, s'impliquent au contraire. Et si je traite du raccord au chapitre des plans d'études, c'est pour bien marquer que la considération essentielle, dans cette question, c'est l'intérêt des études. Il vaut mieux n'en pas faire que de les mal faire. On peut n'en pas faire et être un homme utile, un homme de mérite; mais laisser croire à des jeunes gens qu'on les prépare pour être initiés au travail scientifique et ne faire d'eux que des médiocres, c'est leur apprêter d'amères déceptions et causer un préjudice fort grave au pays qui devra leur confier le soin de ses intérêts matériels ou moraux.

Je pose le problème en ces termes: 1° ouvrir les portes largement et les tenir ouvertes jusqu'à la onzième heure; 2° donner aux élèves et exiger d'eux une solide culture qui consiste beaucoup moins en une certaine somme de notions apprises qu'en certaines capacités acquises, en certaines qualités de l'esprit.

Et je dis que ces deux conditions ne sont point in-

conciliables. D'ailleurs vous ne sauriez créer un privilège à rebours en excluant les élèves capables et d'esprit solide mais lent, qui feront de bonnes études à condition d'y mettre le temps et de les commencer de bonne heure. En les retardant au début, vous ne feriez que les décourager avant la fin par l'accumulation des difficultés. Aussi bien, vous ne réussiriez qu'à favoriser la création d'écoles particulières où affluerait toute une classe de la population et sur lesquelles vous n'auriez aucun contrôle.

Adoptez, par contre, des dispositions spéciales pour l'enseignement des matières qui sont une spécialité des établissements littéraires ou scientifiques, le latin, le grec, l'allemand, les mathématiques. Au Collège cantonal et à l'Ecole industrielle, nous pouvons sans grand peine organiser les horaires de façon à faire coïncider certaines leçons dans diverses classes. Par l'effet de ce simple changement, un élève de IIIe, par exemple, pourrait suivre les leçons de latin en VIe, en V^e^ ou en IVe. Il ne serait pas difficile d'en faire autant pour le français. Le Collège n'a qu'un maître d'allemand, il n'a qu'un maître de grec. Ces leçons ont lieu forcément à des heures différentes pour les différentes classes. Mais l'obstacle disparaîtra de lui-même pour peu que la scolarité augmente ou seulement que l'élimination devienne moins forte, ce qui est hautement désirable. D'après la tabelle des heures de l'année scolaire 1902-1903, toutes les classes ont deux divisions, à l'exception de la IIIe et de la Ire. Or la IIIe avait 30 élèves et la Ire 29. Ce sont des classes trop nombreuses. Dix élèves de plus, et de toute né-

cessité on devra faire le dédoublement. Il n'est pas même besoin de supposer une augmentation de recrutement. La IVe A comptait 26 élèves, la IVe B 24. Pour réduire la IIIe à 30 il faudrait que 20 élèves sur 50 eussent échoué. Si le cas se présentait, il y aurait lieu de prescrire une enquête minutieuse. De pareils résultats sont anormaux et donnent à croire qu'il y a quelque part un défaut, une cause d'insuccès ou de découragement qu'il importe de découvrir et d'écarter. Mais tel n'est pas le cas. Cette année, la IIIe est dédoublée.

Eh bien, que la IIIe et la Ire soient dédoublées, et le maître de grec aura 40 heures, le maître d'allemand 44 ! Croyez-vous qu'ils pourront supporter longtemps une pareille charge, avec les corrections de devoirs et tout le reste ? Déjà en temps ordinaire ils passent le maximum. Et ne voit-on pas que la disposition de l'horaire qui nous permettrait de graduer les cours d'études deviendra facile à organiser quand le développement naturel de nos établissements cantonaux rendra indispensable l'augmentation du personnel enseignant ?

Dans chaque classe, l'une des sections parallèles accueillerait les élèves plus âgés qui ont à rattraper leurs condisciples. Ils iraient en VIe pour le latin, en Ve pour l'allemand, en IVe pour le grec, et le maître les ferait monter d'un degré dès qu'il les jugerait capables de suivre la classe supérieure et d'y conquérir leur place. On exigerait seulement qu'avant de terminer leurs classes de Collège ils aient lu le même choix d'auteurs que leurs camarades, ce dont il serait aisé de s'assurer.

Dans ce système, le raccord peut avoir lieu à douze ans, à treize ans et même à quatorze, suivant les capacités et le travail des élèves ; en somme, il aurait lieu à tout âge. Quoi de plus juste ? Et quoi de mieux que de permettre au jeune homme de se juger lui-même en se comparant avec ceux qui ont suivi la filière? Quoi de plus propre à épargner au maître les récriminations, à l'enfant les craintes, aux parents les incertitudes. Tout ce qu'on demande à l'élève c'est d'être l'égal de ses camarades au moment où il quittera le Collège, c'est-à-dire à 16 ans. Plus tard il s'y prendra, plus vite il devra marcher, mais plus aussi il pourra forcer le pas, étant d'âge à mieux comprendre et à travailler avec plus de méthode.

Ce système peut être établi progressivement. Quand on ne l'appliquerait que dans les petites classes, jusqu'à celle de IVe, le raccord serait déjà reporté, par le fait, à douze ans. Je crois fermement que le système des cours gradués est le vrai, que nous serons conduits à l'adopter partout où nous en aurons les moyens; je crois que notre division en classes d'âge est antipsychologique et antipédagogique et qu'elle n'a d'excuse que la modicité de nos ressources, qui nous empêche d'entretenir un personnel suffisant.

Si l'on organise les collèges régionaux, et à plus forte raison si le Collège cantonal et l'Ecole industrielle étaient un jour les seuls établissements exclusivement destinés à la préparation aux études supérieures, le système des cours gradués y serait de rigueur pour toutes les branches d'études qui ne seraient pas enseignées dans les établissements communaux. Et la

fameuse concordance serait sauvée en même temps et du même coup que le fameux raccord. Il n'y a pas de raison d'imposer le même programme à tous les collèges. Que les uns sacrifient telle branche peu demandée, les autres telle autre, pourvu que leurs élèves soient assez avancés dans le reste et puissent, le moment venu, consacrer leurs efforts à parcourir rapidement les classes graduées.

Ce système exige du maître une attention soutenue. A lui de connaître chacun de ses élèves, de juger exactement du degré où ils sont parvenus, de leur faire gagner du temps — et l'on en peut gagner beaucoup — à lui de leur rappeler constamment le but, d'encourager, de soutenir, de stimuler, beaucoup plus que d'enseigner doctement. Je reviendrai sur ce point en traitant de l'éducation professionnelle, car il me semble bien qu'une préparation spéciale serait nécessaire aux maîtres que l'on chargerait des cours gradués.

Ayant montré qu'il ne serait pas difficile d'instituer et d'étendre progressivement une organisation libérale, souple, utile, qui ferait droit à tous les besoins, je rejette toute solution qui consisterait à avancer ou à reculer uniformément l'âge d'admission.

La question du raccord étant mise à part, dira-t-on, ne vaudrait-il pas mieux, dans l'intérêt des études, commencer le latin à douze ans?

Je réponds oui. Cela vaudrait beaucoup mieux, à une condition *sine qua non*. C'est que les élèves aient à douze ans, je ne dis pas assez d'*instruction*, mais assez de *culture* pour faire en un an ce qu'ils font au-

jourd'hui en deux ou en trois. Ne criez pas à l'impossibilité. Cela me paraît facile, car on perd beaucoup de temps, on accable l'enfant de grammaire, intuitive ou autre, de thèmes, de mots, on le rend victime d'un enseignement abstrait qui va du signe à l'idée et de l'idée à la chose, suivant une marche qui est exactement l'inverse de la marche naturelle de l'esprit.

Au surplus, ce qu'on estime chez nous impraticable se fait ailleurs avec un éclatant succès. Je ne parle pas de Zurich où l'enseignement secondaire commence à douze ans. Cette expérience me paraît douteuse, parce qu'elle se fait aux dépens de l'enseignement de la langue maternelle. On n'accorde à l'allemand que 23 ½ heures ; à Lausanne, on consacre 42 heures au français. Sans doute il est juste de faire entrer en ligne de compte les leçons reçues à l'école primaire de dix à douze ans. Mais la différence reste énorme. D'ailleurs, les classes primaires de Zurich sont-elles moins populeuses que les nôtres ? Avance-t-on moins lentement ? Y est-on moins retenu par la nécessité de travailler pour la masse ?

Ce qui fait preuve, pour moi, ce n'est pas l'exemple de nos Confédérés, car il est fort difficile de comparer les résultats de l'enseignement secondaire dans nos divers cantons. Par ces motifs, je renonce à l'argument que l'on pourrait tirer de l'exemple de la Suisse allemande et me borne à citer, d'après M. le recteur Finsler[1], l'usage des gymnases suisses, c'est-

1. *Die Lehrpläne und Maturitätsprüfungen der Gymnasien der Schweiz,* von Dr G. Finsler, Rector. Bern 1893.

à-dire l'âge où l'on commence l'étude du latin et du grec, le nombre d'années et le nombre total d'heures que l'on y consacre.

LATIN

	Age	Années	Heures
Zurich	12	6 1/2	46 1/2
Winterthur	12	6 1/2	42 1/2
Berne	13	5 1/2	33
Lucerne	13	8	49
Schwytz	13	8	50
Einsiedeln	13	8	50
Fribourg (division française)	11	6	39
Soleure	12	7	41
Bâle	10	8	61
Schaffhouse	11	8	45
St-Gall	12	7	42
Coire	13	7	48
Aarau	13	7	45
Frauenfeld	12	7	46
Lausanne	10	8	53
Neuchâtel	10	8	48
Genève (section classique)	12	7	42
» (» réale)	12	7	32

GREC

	Age	Années	Heures
Zurich	13	5 1/2	36 1/2
Winterthur	14	4 1/2	27 1/2
Berne	14	4 1/2	27
Lucerne	15	6	26
Schwytz	15	5	24

	Age	Années	Heures
Einsiedeln	15	6	26
Fribourg (division française)	12	5	24
Soleure	14	5	23
Bâle	13	5	30
Schaffhouse	14	5	30
St-Gall	14	5	26
Coire	15	5	30
Aarau	15	5	30
Frauenfeld	14	5	34
Lausanne	12	6	30
Neuchâtel	12	6	30
Genève (section classique)	15	4	25

Seuls, Bâle, Lausanne et Neuchâtel commencent le latin à dix ans ; seuls, Lausanne, Neuchâtel et Fribourg commencent le grec à douze. Les minorités n'ont pas toujours tort, et j'ai dit pourquoi l'exemple de nos Confédérés ne me suffit pas. Ce qui importe, d'ailleurs, c'est de considérer la durée du cours d'études secondaires. ***Car le latin à douze ans, cela signifie chez nous, la réduction de la scolarité à six ans au lieu de huit. Et c'est là le vrai, le grand danger.*** Voici les chiffres, d'après M. le recteur Finsler :

DURÉE DE LA SCOLARITÉ
DANS LES ÉTABLISSEMENTS CLASSIQUES

	Age où l'on quitte l'école primaire	Durée du cours d'études secondaire	Age de sortie
Zurich	12	6 1/2	18 1/2
Winterthur	12	6 1/2	18 1/2
Berne	10	8 1/2	18 1/2

	Age où l'on quitte l'école primaire	Durée du cours d'études secondaire	Age de sortie
Lucerne	13	8	21
Schwytz	13 1/2	7	20 1/2
Einsiedeln	13 1/2	8	21 1/2
Fribourg	11	8	19
Soleure	12 1/2	7	19 1/2
Bâle	10	8	18
St-Gall	12	7	19
Coire	13	7	20
Frauenfeld	12	7	19
Lausanne	10	8	18
Neuchâtel	11	8	19
Genève	13	7	20

Schaffhouse et Aarau ont un système à part. A Schaffhouse, l'élève fait cinq ans d'école primaire puis deux ans de Realschule avec du latin ; il entre au Gymnase classique à 13 ans et y séjourne pendant six ans. Il est bachelier à 19 ans. A Aarau, l'enfant quitte l'école primaire à 12 ans pour suivre pendant 4 ans la Bezirksschule, où il fait du latin, puis il fait 4 ans de Gymnase. Il est bachelier à 20 ans. En somme, cela fait un cours d'études secondaires de huit ans dans l'un et l'autre canton.

Nous avons donc deux gymnases, les gymnases du canton de Zurich, où le cours d'études est de 6 1/2 ans. Partout ailleurs il est de 7 ans (six gymnases) de 8 ans (huit gymnases) ou même de 8 1/2 ans (Berne).

En reportant à la douzième année le commencement de l'étude du latin, nous diminuerions de deux ans la durée de la scolarité ; cela ne fait doute, je crois, pour

personne. Zurich même aurait alors un cours d'études plus long que le nôtre ; ou bien nous ferions comme nos Confédérés : nous retarderions le baccalauréat, jusqu'à l'âge de 18 ½ ans, de 19, de 20, de 21 ans ?

On n'a pas assez fait remarquer, dans nos discussions, cette prolongation de la scolarité !

Nos jeunes gens sont bacheliers à 18 ans. Bâle seul et Lausanne obtiennent cet heureux résultat. Il serait extrêmement fâcheux d'y renoncer ou de le compromettre. Les études spéciales deviennent de plus en plus longues ; il ne faut retarder et prolonger les études générales qu'à défaut de tout autre moyen de les améliorer.

Le moyen existe. Et même il y en a deux. On les aurait aperçus depuis longtemps si l'on n'avait été obsédé par cette préoccupation du raccord à douze ans, raccord mal calculé, raccord peu équitable, puisqu'on exclut par là les enfants de plus de douze ans qui viennent trop tard, et ceux de moins de douze ans qui viennent trop tôt.

Je crois avoir établi la possibilité d'un raccord plus large, plus souple, plus juste, par lequel se trouve réglée aussi la question de la concordance entre les établissements cantonaux et les collèges communaux ou les écoles secondaires. Le système des cours gradués, bien loin de supposer la suppression des classes inférieures, *en exige le maintien*. Nous serions plutôt tentés de demander que l'Ecole industrielle, devenue le Collège scientifique, soit remise en possession de ses deux classes inférieures si sagement prévues par le législateur de 1869.

Cela dit, le premier moyen d'améliorer les études classiques serait d'imiter en quelque mesure les « Reformgymnasien » d'Allemagne, c'est-à-dire de commencer par l'étude des langues vivantes ; on peut les enseigner d'une façon beaucoup plus variée que les langues anciennes. On peut parler allemand avec un garçon de dix ans, témoin les cinquante millions d'Allemands qui n'ont pas connu d'autre langue dans leur enfance. Avec un nombre d'heures suffisant, on peut amener l'enfant à s'exprimer dans une langue étrangère, à la lire, à l'écrire ; on peut vaincre en deux ans les difficultés rebutantes, mettre l'élève en état de continuer par lui-même, sans plus avoir affaire qu'à le guider et à l'encourager.

Aux langues vivantes les gros chiffres d'heures dans les premières années. Il y a tout un mécanisme à organiser dans l'esprit de l'enfant ; le bon moyen n'est pas de le faire raisonner avant l'âge de raison, mais de l'exercer par l'association directe du mot et de la chose. D'ailleurs il sentira beaucoup mieux ses progrès ; il verra le but, il s'intéressera à l'œuvre qu'on fait sur lui et en lui. Huit heures de français et sept heures d'allemand en VIe et en V^e, ce n'est pas trop. Car cet enseignement touche à tout et je suis persuadé que le français et l'allemand sont, de dix à douze ans, un instrument de culture beaucoup plus efficace que les langues anciennes. Passé ce temps, le mécanisme verbal étant formé, les leçons deviennent des leçons de perfectionnement. C'est alors le moment d'aborder l'étude systématique de la langue. L'élève possède les matériaux sur lesquels il exercera

sa faculté d'analyse. Il ne fera pas de l'abstraction et du raisonnement à vide, ce qui est la plus détestable éducation de l'esprit.

L'enseignement des langues anciennes, commençant à ce moment, sera plus rapide et plus efficace. Espaçons-le pour laisser s'organiser le mécanisme nouveau. Chacun de nous sait par expérience combien il est fatigant de passer sans transition d'une langue à une autre dans la conversation. Un de mes collègues me dit qu'il met toujours une heure d'intervalle entre deux leçons faites dans des langues différentes.

Que sera-ce, quand il s'agira, non d'un homme mais d'un enfant, non plus de l'exposition des idées mais de l'acquisition du savoir?

Si nous commençons le latin à douze ans, c'est à quatorze ans qu'il faut commencer le grec.

L'objection qu'on tire de la nécessité d'apprendre de bonne heure la grammaire me touche fort peu. Tout ce que j'ai dit de l'enseignement grammatical en parlant du français est applicable à l'enseignement des langues anciennes. C'est à tel point que le second moyen d'améliorer l'enseignement classique serait précisément d'en corriger la méthode en nous pénétrant de l'idée que ces langues doivent être apprises en vue de la lecture des auteurs et pour l'intelligence de l'antiquité. Que les spécialistes fassent à l'Université de la philologie latine ou grecque, cela est fort bien. Les autres doivent être rendus capables de lire Homère, Xénophon, Thucydide, Platon, Sophocle.

J'ai le regret de ne point partager en cette question

l'opinion de M. le recteur Finsler. Il insiste à plusieurs reprises sur la vertu éducative de la grammaire, sur l'utilité que trouvent les jeunes esprits à se familiariser avec la « structure logique » des langues anciennes. En vérité je n'y vois rien qui rappelle la rigueur de la logique formelle ou des mathématiques. La lexicologie fourmille d'exceptions. La syntaxe est un code de lois trop complexes pour que l'enfant en puisse réellement saisir la logique, c'est-à-dire les intentions et l'esprit. En quoi trouvera-t-il plus logique d'écrire : « dic mihi quota hora *sit,* » que : « dites-moi quelle heure il *est?* »

La grammaire eût-elle ce mérite qu'il faudrait en retarder l'étude jusqu'à un âge plus avancé. Elle ne l'a pas, me semble-t-il, autant qu'on l'assure. Et surtout elle n'est pas un but par elle-même. Enlevons lestement les premières difficultés et mettons l'élève en présence des textes. Souvenons-nous en : la mémoire de l'enfant est d'abord machinale, instinctive. Il ne dispose librement que de l'association des idées par contiguïté. En attendant qu'il devienne capable d'user de l'association par ressemblance et que, chez lui, la mémoire devienne raisonnée, adressons-nous à l'instinct. Faisons apprendre par cœur les rudiments, réduits au strict minimum, puis, par un exercice constant de la vue, de l'ouïe, habituons-le à l'aspect des mots, des formes, des locutions, des phrases. Ne commençons point pas décomposer, par analyser la construction dans tous ses détails. Qu'il s'exerce d'abord à trouver le sens général; qu'il précise ensuite. Dans ce travail, épargnez-lui les difficultés, non pas

en lui expliquant tout, mais en lui permettant de trouver sans fatigue inutile ce qui lui manque. L'article du questionnaire où il est parlé de l'usage des traductions a excité dans certains collèges une noble, une austère, une solennelle indignation. Cependant, le bon Mathurin Cordier, qui fut un maître excellent dont le souvenir a subsisté à Lausanne pendant trois siècles ou peu s'en faut, Mathurin Cordier, humaniste et pédagogue d'un singulier mérite, composant ses « Principia latine loquendi, scribendique », y met des explications et une traduction française. Ce n'est pas une traduction juxtalinéaire. Les membres de phrase sont rendus séparément, en un français châtié. De la sorte, il met les épîtres de Cicéron à la portée des jeunes élèves, presque dès leurs débuts. Si nous en revenions à Mathurin Cordier? Ce serait à coup sûr retourner au passé. Mais ce serait nous élever plutôt que nous abaisser.

Diminuer des trois quarts la tâche de grammaire. Faire apprendre par cœur, s'il le faut, le peu que l'on en garderait pour les débuts. Lire, lire encore, lire beaucoup. Cette réforme suffirait, je crois, pour relever l'enseignement classique et le moral des élèves, quand bien même on maintiendrait l'enseignement du latin et du grec dans les classes inférieures. C'est en ce cas surtout qu'elle est indispensable. Les jésuites, qui passent pour avoir fait d'assez bons humanistes, ne s'y prenaient pas autrement. Il avaient deux ou trois classes de grammaire ; puis celle des humanités, celle de rhétorique, et deux classes de philosophie. En sixième, on ne s'occupait que des rudiments pendant

tout le premier semestre. Dans le second, on passait à l'explication de quelques lettres familières de Cicéron ; on y lisait aussi les Bucoliques de Virgile, le Noyer, d'Ovide, des Fables de Phèdre. En cinquième, on abordait les Epîtres de Cicéron, les Commentaires de César, Salluste, l'Enéide de Virgile — à l'exception du VIe livre — Ovide, ad Liviam, les Fables d'Esope. En quatrième, le Songe de Scipion, le de Amicitia, le de Senectute, les Paradoxes, les Lettres ou les Elégies d'Ovide. On continuait l'Eneide en y ajoutant quelques Eglogues ; puis on lisait des Excerpta de Catulle, de Tibulle, de Properce.

Plaute et Térence étaient proscrits.

C'était à ce moment qu'on joignait à l'étude du latin celle de la langue grecque. On expliquait St-Jean Chrysostôme, le « Discours » du diacre Agapet, le Dialogue des Dieux de Lucien.

Interrogations, réponses, explication des textes, tout se faisait en latin, sauf dans la première année de grammaire. Même en dehors des classes, à la promenade, les élèves devaient se servir entre eux de cet idiôme. Je ne demande point que nous en revenions là. A en juger d'après les exemples qu'on nous cite, Cicéron ne se fût guère reconnu dans le langage des jeunes escholiers : Noli crachare super me. Semper lichat suos digitos. Ludamus ad savatam, ad equum fundatum. Comedi grossum boudinum. Sanguinat de naso.....[1].

1. Cf. Joseph DELFOUR, censeur des Etudes au collège d'Amiens : *Les Jésuites à Poitiers,* IIe partie, ch. II. *De l'enseignement au collège royal de Poitiers.* — Paris, Hachette 1901.

Mais l'intérêt des élèves, celui de l'enseignement, les règles de la psychologie et de la pédagogie, tout nous avertit de la nécessité de rendre concrète l'étude des langues anciennes, de confier beaucoup de termes, de locutions, d'idées, à la mémoire inconsciente des élèves, afin qu'ils en sachent plus qu'ils ne le croient eux-mêmes et qu'ils puissent expliquer passablement un texte avant de commencer le travail d'analyse et de logique par lequel ils complèteront leurs connaissances empiriques et acquerront la sûreté et la précision de l'exégèse. Avant ce temps-là, les thèmes sont inutiles. Ils ne sont qu'un moyen, excellent à la vérité, de récapitulation grammaticale. Ce qui est nécessaire dans les classes inférieures, c'est la version, faite en vue de l'étude du français. On y exigera la recherche d'une équivalence délicate des termes ; on ne saurait mieux faire pour éveiller chez l'enfant le sens de la langue, de ses nuances, de sa richesse. Cette recherche de l'expression juste, de celle qui dit exactement ce qu'on veut dire, ce qu'on a trouvé dans le texte latin, voilà le début même de l'éducation du goût ; ce n'est pas la grammaire ; c'est cela qu'on ne saurait faire commencer trop tôt, et qu'on peut commencer dès le premier jour pourvu qu'on s'y prenne adroitement. C'est par là, d'ailleurs, que vous amènerez les enfants à s'intéresser à la grammaire ; oui, à la grammaire elle-même, parce qu'ils arriveront à en comprendre l'esprit. Il faut, pour cela, discuter beaucoup avec les élèves, et non seulement leur expliquer leurs fautes, mais leur donner voix au chapitre sans porter d'abord un jugement, leur faire démêler les motifs, le

sentiment obscur qui les a poussés à choisir tel mot, telle forme, telle locution, puis discuter tout ensemble leur intention et le texte, appeler la classe à chercher une expression meilleure, plus énergique, plus claire, plus concise, que sais-je... montrer enfin en quoi la version définitive est supérieure à l'ancienne.

Le jour où vous aurez fait comprendre à l'élève quelque chose de cela, vous aurez fait éclore en lui l'esprit littéraire. Mais nous voilà bien loin des corrections hâtives, faites en masse, à grands traits de crayon, où l'on ne marque rien que les fautes contre le sens, et que l'on ne raisonne pas avec l'élève. Moins de devoirs, si l'on veut, et surtout moins de notes, mais que chaque fois le maître ait préparé son texte, examiné les expressions, qu'il en ait démêlé, si je puis ainsi dire, le ton et la couleur, qu'il ait cherché les diverses manières de rendre l'esprit de la lettre, et qu'il se soit mis en mesure de montrer à l'enfant, avec exactitude, le défaut littéraire de son interprétation. Ces discussions auxquelles la classe participe, voilà le véritable et fructueux exercice. L'autre n'est qu'une corvée pour l'élève et pour le maître.

Simplifier résolument l'enseignement grammatical, voilà le premier changement utile. Réserver pour les classes supérieures le thème et surtout le thème de classement, se borner, dans les débuts, au thème oral de récapitulation, la plupart du temps collectif, voilà le second. Attacher beaucoup d'importance à la version, qui doit être un exercice littéraire autant que linguistique, voilà le troisième. Enfin, et celui-ci est le complément indispensable des autres, tâchons de

lire et de faire lire davantage. Que l'on retarde le commencement de l'étude des langues anciennes ou qu'on s'en tienne à l'état actuel, le programme de lecture devrait être plus substantiel. Je ne voudrais pas qu'on imposât uniformément une tâche à chaque classe d'âge. Toutes les promotions ne sont pas capables du même effort. Mais la lecture, une lecture abondante et variée, voilà le moyen d'initier l'élève, de lui inculquer les habitudes, les qualités, les goûts d'un esprit nourri aux lettres anciennes. Il faut, en effet, les nourrir aux lettres, comme disait Descartes, et ce n'est pas par la minutie de l'analyse qu'on y réussira tout d'abord. C'est en mettant l'élève en commerce suivi, permanent avec l'antiquité ellemême.

On pourrait fixer un programme minimum ; chaque élève devrait l'avoir parcouru avant le baccalauréat. Les maîtres feraient de leur mieux, et les élèves retardés seraient tenus de compléter leurs lectures à domicile.

« Ce qu'il faut surtout, disait le grand Arnauld, c'est de faire lire de bonne heure les auteurs classiques, de revenir tous les jours à cette lecture, d'y obliger les élèves, de telle sorte qu'il soit moralement impossible qu'ils n'entendent pas le latin facilement et qu'ils n'aient pas lu la plus grande partie des auteurs qu'on appelle classiques ». Et M. Ribot, qui le cite, ajoute : « Tous les grands esprits qui se sont appliqués à la pédagogie des études classiques, n'ont fait que répéter ces leçons de Port-Royal. Qu'on relise la lettre de Bossuet au pape Innocent XI sur l'éduca-

tion du Dauphin et la lettre de Fénelon à l'Académie française. De nos jours, les défenseurs les plus éminents des anciennes études se sont attachés à démontrer que l'enseignement du latin, allégé de ce qui l'encombre inutilement, peut être mené beaucoup plus rapidement qu'on ne fait d'ordinaire. Voici, par exemple, ce que disait en 1867, Stuart Mill, dans son discours à l'Université de Saint-Andrews : « Supposons qu'un enfant apprenne le grec et le latin d'après les principes qu'on applique à l'étude des langues vivantes : apprentissage du vocabulaire par l'exercice et la répétition des mots et au début le moins possible de règles grammaticales — celles-ci s'apprenant six fois plus vite quand les cas auxquels elles s'appliquent sont déjà familiers à l'esprit — cet enfant d'intelligence moyenne, longtemps avant l'âge où l'on finit son temps d'école, serait capable de lire couramment et avec intérêt un auteur latin ou grec. »

« Le jour où on le voudra, s'écrie plus loin M. Ribot, aucun enfant n'entrera dans les humanités sans être en état de lire couramment le latin. Talleyrand et Mirabeau pensaient qu'en deux ans on peut apprendre le latin[1]. »

Ailleurs on lit plus et plus vite que chez nous, non pas moins bien. Pour les détails, je renvoie le lecteur à l'intéressante brochure où M. Bornecque expose les observations qu'il a faites au cours d'un voyage d'en-

1. A. Ribot, Député, Président de la Commission de l'enseignement. — *La Réforme de l'enseignement secondaire.* — Paris. Colin, 1900.

quête. En 50 minutes, grâce à un système excellent à beaucoup d'égards, on a revu en sa présence, dans la classe la plus élevée d'un gymnase de Bavière, les Epitres I, 11, et XIII, 1-9 d'Horace, on a expliqué la fin de l'Epitre XIII ; la partie déchiffrée ce jour-là a été courte, la revision ayant été longue ; dans une seconde inférieure d'un realgymnase de Prusse, on a repris ou traduit 68 vers des « Métamorphoses » [1].

Dans les classes moyennes et supérieures, dit encore M. Bornecque, le texte n'est presque jamais lu ; l'élève interrogé traduit directement, *sans mot à mot ;* c'est seulement lorsqu'il n'a pas l'air de comprendre que le maître fait décomposer la phrase comme il a été dit plus haut.

Il faut changer nos méthodes de traduction et d'explication de textes. Nous pourrions prendre exemple utilement sur les bons gymnases de Prusse et particulièrement sur les Reformgymnasien où l'on consacre à l'enseignement du latin le même nombre d'heures que chez nous, à peu près. La plupart de nos bacheliers cessent entièrement de lire du latin après la fin du cours d'études secondaires. Il importe qu'ils aient frayé avec les principaux écrivains. Peut-être y reviendront-ils d'eux-mêmes plus volontiers quand ils se sentiront capables de lire à livre ouvert. Certainement nous pouvons atteindre ce but, qui est le vrai but. Nous le pouvons et nous le devons.

1. BORNECQUE (maître de conférences à la Faculté des lettres de Lille) : *L'enseignement des langues anciennes et modernes dans l'enseignement secondaire des garçons en Allemagne.* — Paris, 1902.

J'aimerais parler avec plus de détails des gymnases dits « de réforme », et je le ferais si je ne craignais de donner à cette étude des proportions démesurées. Ce type scolaire s'est multiplié en Allemagne depuis une dizaine d'années. L'opinion publique lui est très favorable. Dans ces établissements, on commence le latin à douze ans, le grec à quatorze. Mais il ne faut pas oublier qu'on y reçoit les élèves à neuf ans. Six ans de latin et quatre ans de grec, telle est donc la scolarité. Or ces gymnases ont remporté, dès leur fondation, de brillants succès aux examens de baccalauréat. Les renseignements particuliers qui m'ont été fournis sur l'un d'eux, le Gœthegymnasium, de Francfort a/M., me permettent d'affirmer que la marche des études y est fort heureuse, qu'il n'y a pas surmenage, comme le prétendait un de leurs adversaires, que la qualité de l'enseignement y est excellente, sans rien de forcé ni de hâtif dans la préparation des élèves, et que dores et déjà ce gymnase a fait ses preuves et gagné son procès. On ne s'y tient pas, cependant, pour satisfait. On entreprend, par exemple, d'organiser l'enseignement du grec de telle façon qu'après un trimestre seulement de préparation grammaticale, l'élève aborde l'étude des auteurs et commence à lire l'Anabase. Et même on examine sérieusement la proposition de M. de Willamowitz qui voudrait qu'on choisît pour les débuts Homère plutôt que Xénophon, et qui prétend la chose aisée.

Ce sont là questions de détail si l'on veut, encore qu'importantes ; je ne puis tout dire ni tout discuter. Mais je tiens à attirer l'attention de mes collègues sur

les tentatives ingénieuses et sur les initiatives fécondes dont nos voisins nous donnent l'exemple[1].

Dans les Reformgymnasien comme d'ailleurs dans les gymnases allemands du type ordinaire, on lit plus que chez nous. Pourtant le cours d'études de latin des Reforgymnasien comporte 51 heures et le cours d'études de grec 31 heures. C'est notre chiffre. Voici, à titre d'exemple, le programme de lectures du Gœthegymnasium, mis en regard du programme du Collège cantonal.

Nous nous bornerons au latin. Remarque importante : le programme du Gœthegymnasium indique la tâche réellement faite dans l'année scolaire écoulée, et non la tâche qu'on se propose d'accomplir dans l'année courante.

LATIN

Lausanne (Collège et Gymnase)	*Gœthegymnasium*
JACOBS, II, III, IV	
PHÈDRE. – Choix	
LHOMOND, DE VIRIS. — 5 biographies.	Lesebuch.
CÉSAR DE BELL-GALL I., 1-29, II et VI	I, II, III, IV, V, VI, VII.
OVIDE. – Environ 400 vers (Metamorph.)	Métam. VI, 146-381. VIII, 611-724. Puis : Morceaux choisis des Metam. avec mémorisation. Puis : VI (Niobé).

1. Cf. Programm des Gœthegymnasiums. Francfurt a/M., 1903.

Lausanne (Collège et Gymnase)	*Gœthegymnasium*
TITE-LIVE. 11 chapitres détachés. Puis : Livre XXIV : 24 chapitres	Livre XXI entier.
VIRGILE. — Enéide : L. I, 1-101. II, 1-75, 199-317 ; 558-804. Puis : L. VII. Puis : Georgiques (Choix ?). . .	Enéide, L. I. II. IV. (choix).
CICÉRON. — 3e Catilinaire. — Discours choisis : I-De Republica. — De Signis. . .	4e Catilinaire — de imperio Cn Pompeï — Pro Ligario — Pro Deiotaro — Tusculanes I et V (choix) — Ad. Att. I. II. (choix).
TACITE. — Annales (choix ?).	Annales I en entier ; II, 1-26 ; 44-46 ; 63-64 ; 72-73 ; 88. — Germania.
PLINE. — Lettres (choix ?)	
HORACE. — Tâche non indiquée	Odes (choix) et quelques Epodes. — En dernière année, on achève la lecture d'Horace.
. . . .	Salluste bell. Jugurth. — Catilina. Introd. : cap. 12 et cap. 50 à fin.

Dans cette rapide comparaison, je suppose la tâche du collège et du gymnase classique entièrement achevée; cependant, les élèves du Gœthegymnasium auront une connaissance plus étendue des œuvres de César, d'Ovide, de Cicéron, et probablement de Tacite et d'Horace, bien qu'ils aient commencé l'étude du latin deux ans après les nôtres. Et n'allez pas croire qu'ils négligent les exercices, ni les commentaires.

Voyez plutôt ce que dit M. Bornecque, qui rapporte ce qu'il a vu et entendu dans certains gymnases de l'ancien type. Or, les Reformgymnasien seraient bientôt désertés si leurs élèves se trouvaient exposés à un échec, faute d'une préparation suffisante.

La vérité, c'est qu'il est indispensable d'entreprendre une sérieuse revision de nos méthodes. Elles ne sont qu'imparfaitement appropriées au but, qui est d'arriver à la connaissance de l'antiquité par le commerce des grands écrivains. Elles sont, pour employer le mot technique, beaucoup trop « formelles ». Les résultats ne sont point en proportion des fatigues que l'on impose à l'élève et du temps consacré à ces études. Nos voisins font des progrès constants ; il ne nous est pas permis de rester stationnaires. J'ai entendu souvent répéter chez nous cette sage parole : laissons les autres faire les expériences ; nous en profiterons si elles réussissent.

Eh bien les expériences se font, les expériences sont faites ; elles ont réussi[1]. Il est temps d'en tirer la leçon et de la mettre à profit. Aussi bien, nous n'avons pas à créer tout. Au Collège cantonal la moitié de la tâche se fait en lecture cursive. Excellente idée, pourvu que la lecture soit accompagnée de commentaires grammaticaux, littéraires, topographiques, géographiques, historiques.

Ne pourrait-on faire davantage dans ce sens-là ?

Les gymnases allemands ont toutes sortes de car-

1. Cf. LÉVY-WOGUE. Une expérience de méthode directe dans l'enseignement du latin. *Revue internationale de l'enseignement.* 15 mai 1903.

tes, d'illustrations, de plans topographiques; ils ont même des collections de monnaies anciennes. Songez au temps que l'on peut gagner en faisant voir tout ce qui peut être montré; songez aussi à l'intérêt que prennent les études et combien il devient aisé de les rendre vivantes.

La vie ! voilà ce qu'il faut leur donner à tout prix. Dans certains collèges nous n'avons rien, dans d'autres, une ou deux cartes murales; dans les mieux pourvus, quelques albums ou quelques recueils de gravures. A cet égard il y a presque tout à faire. Que l'on crée donc une salle des antiquités, dans l'édifice de Rumine ou ailleurs. Qu'elle soit organisée à l'usage de l'enseignement et telle que l'on y puisse faire des démonstrations, des projections. L'espoir d'une séance deviendrait un stimulant efficace. Les maîtres des collèges communaux y amèneraient leurs élèves de temps à autre.[1]

Je préférerais la création d'une salle des antiquités à la formation d'une collection circulante. Essayons cependant du second moyen si le premier se trouve impraticable. Quand nous aurons restauré l'enseignement des langues anciennes, quand il redeviendra ce qu'il a été jadis, l'enseignement des humanités, parlant à l'esprit, à l'imagination, et de plus aux yeux, grâce aux découvertes des modernes, les études classiques refleuriront, la sève remontera au vieil arbre,

1. Ne pourrait-on faire profiter aussi nos élèves du musée d'Aventicum ? Au surplus, je me rends bien compte de l'insuffisance de mes propositions. Il ne faut pas de la vie de temps en temps, mais toujours. Si l'on fait le collège régional, il faudra insister avec énergie sur ce point.

l'abeille attique viendra bourdonner sur les lèvres de nos jeunes hellénistes.

L'histoire et la géographie forment la transition naturelle des sciences morales aux sciences physiques. Cet enseignement est un des mieux combinés de nos programmes. On y sent un effort ingénieux pour faire marcher de pair deux études qui se complètent et s'éclairent l'une l'autre. Les manuels de MM. Rosier, Poirier, Duperrex, David, l'excellent précis de géographie physique de M. Béraneck donnent aux élèves ce qui convient à leur âge et ce qu'il faut pour leur développement : l'essentiel avec assez de précision, sans la surcharge des questions d'importance secondaire. On est visiblement préoccupé de diminuer le nombre des dates, des nomenclatures, des détails qui n'ont par eux-mêmes aucun sens. Ce qu'il y a surtout d'heureux, d'utile, de louable, c'est l'usage constant des cartes, des vues, des projections lumineuses. Mieux encore : on fait au Collège cantonal et à l'Ecole industrielle des excursions et des exercices de géographie, lecture de cartes, voyages fictifs, etc... Voilà qui rapproche l'enseignement de la vie, la science abstraite du monde concret, voilà le véritable enseignement et la vraie science. Dans peu de temps, espérons-le, cette nouvelle conception de l'école remplacera décidément et entièrement l'ancienne, et nous serons tout à fait affranchis de la barbarie de l'instruction « livresque » et de la leçon récitée.

Nos programmes sont bien faits. Ne pourraient-ils être mieux faits encore ? Ne pourrait-on mettre en harmonie encore plus étroitement la géogra-

phie et l'histoire? Enseigner c'est faire comprendre. La géographie doit nous faire comprendre les conditions générales dans lesquelles les hommes se sont trouvés, l'histoire nous explique les faits principaux qui ont déterminé notre état actuel. L'histoire, que je sache, n'a pas beaucoup de lois certaines, mais il en est une que personne ne met en doute, c'est l'influence de l'habitat sur l'habitant. Le premier cours devrait comprendre une vue générale de notre globe et du passé de la race humaine : La Terre, ses mouvements principaux, l'atmosphère, l'écorce terrestre; terres et mers, divisions géographiques du globe; relief, circulation des eaux; la vie à la surface du globe; races humaines, leur distribution; peuples disparus; peuples et Etats actuels; grandes divisions de l'histoire; l'état sauvage; les grandes agglomérations orientales; la cité grecque, l'empire romain, le christianisme et les invasions, le Saint Empire et la théocratie; la Renaissance; la monarchie absolue; la Révolution.

Une vue d'ensemble de la terre et de l'homme; non pas un résumé, mais un choix de sujets caractéristiques, qui marqueraient les principales étapes et qui se prêteraient à la démonstration concrète. Ce cours pourrait être fait presque tout entier en pleine nature ou dans les musées. Car il ne s'agit point d'exposer la philosophie de l'histoire, mais de faire constater aux élèves les différences les plus manifestes des temps et des mœurs; de leur montrer l'homme occupé à disposer sa maison, à s'installer tant bien que mal sur sa planète.

Dans les années suivantes, on aborderait d'autant plus aisément l'étude des parties du Globe et des périodes de l'histoire qu'on serait déjà orienté et qu'on aurait pour ainsi dire tenu la chaîne avant d'en examiner les anneaux.

Quoiqu'il en soit, la géographie est une admirable introduction à l'étude des sciences naturelles et les résultats que l'on a obtenus en rendant cet enseignement concret et pratique doivent nous encourager à faire davantage et à transformer l'enseignement des sciences ou du moins à le développer dans le même esprit.

Le cours d'études des sciences devrait être une des parties essentielles de notre enseignement secondaire. Nous avons d'excellents maîtres ; ni leur zèle, cependant, ni leur savoir ne suffisent pour corriger les défauts du système. Dans nos établissements classiques, c'est l'organisation du cours qui est défectueuse. Dans nos écoles industrielles, ce sont les installations et les moyens d'enseignement qui laissent à désirer.

Entendons-nous bien. Ce ne serait pas la peine d'augmenter au Collège le nombre d'heures de l'enseignement scientifique, de créer des cabinets de physique et des laboratoires de chimie dans nos écoles industrielles, si l'on devait se borner à inculquer aux élèves un peu plus de savoir « livresque », quelques notions abstraites de botanique, de zoologie, de physiologie, de minéralogie, de géologie, de physique, de chimie et de cosmographie. On aggraverait les défauts dont nous souffrons, on entraverait un peu plus le

développement naturel de l'esprit. Plutôt que de faire si mal, mieux vaudrait ne rien faire du tout ; mieux vaudrait même tailler à grands coups dans les programmes et dans les horaires, supprimer par ci, retrancher par là, diminuer partout. L'élève saurait moins de choses, mais il garderait la faculté et le goût d'apprendre. Il faudrait mettre à l'étude une bonne fois cette simple question : quel est le but de l'enseignement des sciences ? Quand nous saurons ce que nous voulons, nous saurons aussi comment nous y prendre. Et peut-être nous y prendrons-nous tout autrement qu'aujourd'hui.

Le but avoué de l'enseignement des sciences, c'est d'inculquer à l'enfant certaines notions indispensables, dont les programmes de l'examen fédéral de maturité et de l'Ecole polytechnique portent l'indication détaillée. Il n'y a là rien de très compliqué. Un cours très simple, je veux dire où l'on insisterait sur l'essentiel en négligeant le reste, et où les proportions seraient bien marquées, les divisions fort nettes, le vocabulaire technique réduit au minimum, voilà qui suffirait amplement. J'en pourrais citer pour exemple l'admirable cours que nous dictait M. B. Schnetzler, notre vénéré maître.

Mais il n'eût pas demandé mieux, je suppose, que de le faire autrement : Il était lié par le programme, par l'horaire, par le défaut de préparation des élèves. C'est faire injure à la science, c'est commettre une injustice envers les élèves, que de réduire les études scientifiques à la mémorisation d'un certain nombre de faits et de lois. Le temps est venu, décidément, de rompre avec cette absurde routine.

L'enseignement des sciences a deux autres fins, pour le moins, dont la première est de conduire l'élève à certaines idées générales sur le monde, la nature et l'homme, et la seconde, de l'exciter à la réflexion, de faire de lui, comme disait Théophile Gautier, « un homme pour qui le monde visible existe ». Classiques ou modernes, nos élèves n'ont pas assez l'habitude de se servir de leurs yeux ; ils ne savent pas lire ailleurs que dans les livres ; ils ne savent pas s'intéresser à ce qui est, ou plutôt ils n'ont appris à connaître la vérité que sous la forme abstraite ; ils ne savent pas que l'abstraction est par elle-même vide et stérile.

Sur le premier point, je n'insiste pas. Certes, il serait mauvais de confondre la science avec la philosophie des sciences. Les grandes théories générales ne peuvent être esquissées qu'à la fin du cours. Ne craignons pas trop, cependant, d'y préparer les élèves. L'importance d'un détail leur apparaîtra beaucoup mieux quand ils en pressentiront l'utilité pour la solution d'une question générale. N'est-ce pas la discussion d'un problème philosophique, celui de la génération spontanée et de l'origine de la vie, qui a attiré l'attention du monde savant sur le rôle des microorganismes et qui l'a conduit, à la suite de Pasteur, à tant de merveilleuses découvertes, à ces révolutions de la médecine, de la chirurgie, en attendant celles de l'agriculture et d'autres arts encore ?

Accorderons-nous à M. le recteur Finsler que, dans les établissements d'instruction secondaire, l'enseignement scientifique n'a pas pour but de former l'élève à une certaine « conception du monde », à une philosophie ? Ce serait, dit-il, une fâcheuse confusion de l'en-

seignement scientifique et de l'enseignement religieux.

Cet argument ne me semble pas bon. Il donne à penser qu'il y a opposition entre la vérité scientifique et la vérité religieuse. Il nous rappelle les vieux conflits, le séculaire antagonisme de la raison en marche et du dogme arriéré. Nous avons trop souffert de certaines équivoques pour n'en pas prévenir le retour dans la mesure de nos forces. Oui, il y a eu un temps où l'on était forcé de ruser avec la science, de ne la donner qu'à demi, de la rendre anodine, pratique, comme on dit, ce qui veut dire sans portée intellectuelle, et par conséquent sans vraie efficace pour l'éveil des qualités de l'esprit. Et ce temps n'est pas celui de Copernic seulement, c'est aussi celui de Lyell. Finissons-en. Pourquoi perpétuer par une séparation trop prudente le souvenir des anciennes mésintelligences au moment où elles s'éteignent, au moment même où nous entendons nos pasteurs proclamer que la religion dogmatique est morte, morte et enterrée, au moment où l'enseignement religieux retrouve son véritable champ, celui de la vie morale et nous permet d'espérer pour les jeunes âmes une ère de libre et généreuse floraison ?

L'enseignement scientifique doit aboutir aux grandes questions générales, la formation du monde, les transformations de notre globe, l'origine de la vie, l'évolution, la pensée. Le lui interdire, c'est le ravaler. Mais il doit y aboutir comme à des problèmes que l'on fera découvrir au jeune homme après avoir excité en lui la curiosité intellectuelle. Ce qui est né-

cessaire jusque-là, c'est qu'on le mette en contact avec la nature ; qu'il s'exerce par lui-même à observer, à classer ; qu'il en vienne à se poser des questions, à chercher des réponses. Il n'est pas indispensable que cet exercice soit dirigé d'après un plan rigoureusement systématique. Par contre il importe que ce travail soit assez continu pour engendrer des habitudes intellectuelles, des tendances de l'esprit ; apprendre à éviter la précipitation dans le jugement, à se contrôler soi-même, à critiquer ses propres expériences, à s'informer exactement, à comparer, à devenir difficile sur les preuves, voilà à quoi l'on n'atteint pas en un jour.

Le cours d'études classique n'y est nullement propice : on a resserré les leçons de sciences sur l'espace de deux ans. Dans nos écoles industrielles cet enseignement est calculé trop exclusivement pour l'instruction et pas assez pour la culture. L'élève ne cherche rien par lui-même. En physique et en chimie, les exercices pratiques lui sont chose inconnue. On fait, par contre, des excursions botaniques, des visites au musée zoologique. Il y aurait lieu de développer cette heureuse institution. Le cours de sciences naturelles est la suite du cours de géographie physique. Le relief de la terre, les objets et les êtres que l'on rencontre sur l'écorce terrestre, tout cela forme un ensemble concret et pourrait être étudié simultanément dans des excursions plus nombreuses. Il faudrait établir un plan, un choix de sujets, non d'après un ordre systématique, mais d'après les occasions que l'on peut trouver dans les environs immédiats de l'é-

cole. L'étude théorique, abstraite, dans sa suite logique, se ferait en classe ; elle doit suivre et non précéder l'observation des faits concrets. Toute la partie descriptive des sciences pourrait être ainsi traitée au Collège et à l'Ecole industrielle. On déchargerait le Gymnase d'autant et le cours qu'on y fait aurait un caractère plus scientifique et une portée plus générale. Le cours de physique et de chimie doit être accompagné d'exercices pratiques, et non pas seulement d'expériences faites par le maître. Les difficultés matérielles et financières d'un tel système sont peu de chose au prix de son utilité. On trouve à bon compte des collections d'instruments simples, mais suffisants et faciles à remplacer. Aussi bien, je ne propose rien que l'on ne fasse ailleurs depuis assez longtemps. Nous voyons un laboratoire ou un « Practicum » à Winterthur, à Lucerne, à Fribourg, à Schaffhouse (pour les futurs médecins), à St-Gall, à Coire, à Aarau, à Frauenfeld, à Genève (section réale)[1].

Le principal avantage de ce système est de rendre l'esprit actif dans l'étude des sciences. On peut y intéresser le jugement, l'imagination, l'esprit d'invention, le sens de l'observation, la raison abstraite, toutes les parties de l'intelligence. On n'en fait rien quand l'élève demeure passif, quand tout son rôle se borne à lire un manuel — d'ailleurs fort bien fait — ou à réciter un cours autographié, si clair, si précis, si excellent soit-il. En second lieu, on évitera par ce

1. Ces indications sont tirées du rapport de M. Finsler, qui date de dix ans déjà.

moyen de laisser prendre aux intelligences ce faux pli que nous leur imprimons quand nous leur présentons séparément les divers aspects de la réalité. Nos élèves se feront une idée plus juste des lois naturelles quand ils ne les considéreront plus hors des objets. Ils cesseront de croire que la pesanteur est autre chose que la pierre qui tombe, la vie, autre chose qu'un ensemble de faits que l'on constate chez certains êtres. L'enseignement des sciences devrait être, par sa seule méthode, un spécifique souverain contre certains préjugés, notamment contre le goût des entités, des abstractions personnifiées. Il ne l'est pas assez parce que l'enfant reçoit trop la science toute faite ; il ne voit pas comment elle se fait ; il l'apprend de confiance parce qu'on la lui enseigne d'autorité. Combien peu sont-ils ceux qui posent des questions, déclarent qu'ils n'ont pas compris, ceux qui ont besoin d'y voir clair et qui ne se contentent pas des affirmations du maître ? Pourquoi si peu nombreux ? Encourageons-nous ces tendances ? Ne les refrénons-nous pas, sans voir que c'est le germe même de l'esprit scientifique que nous foulons aux pieds ?

En résumé, l'enseignement des sciences doit être rendu plus pratique. J'entends par là qu'il doit exercer l'activité, l'esprit d'observation, de recherche, d'invention. Ce qui a été l'exception, jusqu'à présent, à savoir la promenade, la visite au musée, la collection faite par les élèves, doit devenir la règle. La leçon proprement dite doit être le commentaire, l'interprétation, le résumé logique de ce qui a été trouvé, constaté, observé auparavant. Cela est d'une importance

particulière pour nos sections industrielles où le problème essentiel est celui-ci : comment donner aux élèves une culture équivalente à celle des classiques ? Dans l'état de choses actuel ce problème n'est pas résolu. Quelle source de pensées plus abondante, cependant, quel plus merveilleux instrument de culture que les sciences physiques et naturelles ? Mais cet instrument, il faut que l'élève s'en serve et non le maître seulement. Voilà le mal, il ne sera pas difficile d'appliquer le remède quand on voudra sérieusement relever l'enseignement moderne et lui assurer sa vraie portée et son vrai rang.

Au Collège, le cours de sciences aura moins d'étendue ; il se composera de chapitres détachés, d'un choix de sujets essentiels ; mais il ne sera ni moins expérimental ni moins péripatétique. Mieux vaudrait, je le répète, n'en point avoir que d'en faire une suite de leçons professées en chambre close devant des élèves inertes.

Cela dit, avant d'être vivant, le cours de sciences doit être, tout simplement. Nous n'avons qu'une heure, en I[re] classe. Cela est dérisoire. La leçon de choses mieux comprise, continuée d'année en année, sans interruption, et aboutissant dans les deux années du Gymnase classique, à des vues générales, à un résumé quelque peu philosophique, voilà ce que doit être cet enseignement. Nous sommes en retard sur tous les gymnases de Suisse et d'Allemagne, sauf Bâle et Neuchâtel. Quelques chiffres :

Total des heures du cours d'études de sciences[1]
(laboratoire non compris)

Zurich 16. — Winterthur 17. — Berne 24. — Lucerne 20. — Fribourg 14. — Bâle 12. — Schaffhouse 25. — St-Gall 28. — Aarau 21 1/2. — Lausanne 12. — Neuchâtel 8.

Ce n'est pas par le petit nombre des heures seulement, mais par leur mauvaise distribution que le programme de Lausanne est défectueux. C'est dire qu'il est nécessaire de réorganiser ce cours d'études dans nos établissements classiques, de l'améliorer dans nos sections industrielles afin de le rendre plus expérimental, plus efficace pour la culture générale. Le seul moyen d'obtenir des résultats appréciables est d'entreprendre avec décision une revision minutieuse de cet enseignement important entre tous ; on recueillerait des informations précises sur les méthodes qu'on emploie dans la Suisse allemande, en Allemagne, en France et, particulièrement, dans certaines écoles très avancées des Etats-Unis d'Amérique, comme la New-York City School ; puis on étudierait conjointement le programme et l'horaire des diverses sciences en s'efforçant de les séparer beaucoup moins qu'on ne le fait à présent, puisque dans la nature les propriétés géométriques, physiques, chimiques, physiologiques ne sont pas distinctes, et même sont peut-être réductibles les unes aux autres. Dans cette étude, on se réglerait d'après ces trois principes : 1° aller de l'ensemble aux parties ; 2° ne pas laisser perdre de vue

1. D'après M. Finsler.

la réalité concrète, même en pleine analyse et en pleine abstraction ; 3° donner des éléments et non un résumé ; en d'autres termes, exposer les notions essentielles avec tous les développements nécessaires, sauf à négliger le reste et se bien garder de donner un raccourci de tout.

Enfin, il serait utile d'établir, à titre de renseignement, un programme détaillé des expériences, des recherches, des petits travaux pratiques que l'élève peut faire par lui-même, sous la direction du maître. On y ajouterait l'indication des instruments nécessaires et de leur coût. Si j'en crois l'excellent rapport présenté par M. Marrel à la conférence du Collège cantonal, on se convaincrait sans peine que de grands progrès pourraient être accomplis à peu de frais, et que les vues qui précèdent sont aisément réalisables pourvu qu'on n'y épargne point la bonne volonté et l'esprit d'initiative.

Les sciences exactes, dont il nous reste à traiter, ont fait l'objet d'un rapport concis et substantiel, adressé au Département de l'Instruction publique et des Cultes, par M. L. Maillard, en 1898. Le rapporteur demandait que l'on se préoccupât d'exciter l'attention, de fortifier la réflexion, le raisonnement chez les élèves ; il voulait simplifier la théorie et multiplier les exercices ; enfin il désirait que l'on rendît l'enseignement des mathématiques intéressant et même attrayant en y introduisant quelques notions de l'histoire des sciences. [1]

1. Cf. *Notice sur l'Ecole industrielle cantonale*. Lausanne 1902, p. 195-198. Voir aussi le rapport plus ancien mais en-

Je me borne à rappeler ces considérations, dont il y aurait peut-être lieu de tenir plus grand compte encore qu'on ne le fait. On pourrait y ajouter quelques remarques : une des difficultés de ceux qui n'ont pas « la bosse » et qui sont tenus néanmoins de comprendre, vient souvent d'un défaut de continuité entre les parties du cours. Dans les leçons d'arithmétique, par exemple, on devrait amorcer l'algèbre, si je puis dire ainsi, et faire pressentir la simplification qu'apporte cette science. Peu de théorie au début, cela est bien ; beaucoup de problèmes sans difficultés inutiles, beaucoup d'exercices, c'est très bien ; mais on doit arriver à généraliser quelques problèmes, à substituer les lettres aux chiffres, à faire entrevoir dans l'algèbre une suite naturelle de l'arithmétique. Même quand ils « savent faire », nos jeunes gens ne savent pas assez ce qu'ils font. On me dit que cette réforme de la méthode est déjà introduite dans plusieurs établissements. Félicitons-les. Il faudrait qu'elle fût appliquée plus largement et qu'elle le fût partout.

De même la géométrie élémentaire devrait s'appuyer solidement sur le dessin.[1] Et même elle devrait commencer par là. On peut découvrir certaines propriétés des figures à simple inspection quand on essaie de les reproduire. On peut apprendre une bonne partie de la

core actuel de M. le prof. LACOMBE : *L'Enseignement des mathématiques élémentaires dans le canton de Vaud.* Lausanne 1893.

1. Cf. Programme de l'Ecole industrielle, 2e année : dessin technique. A introduire dans le cours de dessin des sections classiques.

terminologie par ce moyen facile. Après tout, les mathématiques sont d'origine expérimentale, et l'observation y joue peut-être aujourd'hui encore un plus grand rôle qu'on ne le dit souvent, particulièrement dans la géométrie. Cette apparence de rigueur déductive que l'on donne à l'enseignement des sciences exactes n'est peut-être pas entièrement conforme à la vraie nature de ces disciplines du savoir. Il me semble que la méthode généralement usitée dans l'enseignement des mathématiques, tout au moins des mathématiques élémentaires, a le grave défaut de dissimuler à l'élève tout le rôle de l'observation, de l'imagination et de l'invention dans ces sciences.[1] Dans un théorème de géométrie, par exemple, il y a trois choses à considérer : 1° la définition de la figure ; 2° les propriétés que nous remarquons en examinant la figure, soit au tableau noir, soit dans notre imagination ; 3° la démonstration, c'est-à-dire l'ensemble des opérations par lesquelles nous nous assurons que ces propriétés appartiennent à toutes les figures semblables et non pas seulement à celle que nous avons tracée. Pour nous en convaincre, nous cherchons si la propriété observée résulte logiquement de la définition.

On le voit, la démonstration est une opération de contrôle ; c'est la vérification d'une hypothèse. Et

1. Cf. GOBLOT, *Essai sur la classification des sciences*. MILHAUD, *Limites de la certitude logique* et dans la revue : *L'Enseignement mathématique*, POINCARÉ : *La Logique et l'Intuition dans la science mathématique et dans l'enseignement*. Voir dans la même revue, au 15 mai 1901, l'article extrait de la remarquable étude de M. L. MÉRAY : *L'enseignement des mathématiques*.

cette hypothèse vient elle-même à la suite d'une supposition initiale qui est la définition. Qu'on s'abstienne de traiter de la nature des définitions, je le comprends; c'est là une question philosophique assez difficile qui se rattache au problème de l'espace et du temps. Mais passer à la démonstration sans s'arrêter à l'examen des figures, c'est omettre une démarche essentielle, rendre malaisée l'intelligence du reste ; c'est donner une idée fausse du genre de travail que font les mathématiciens. Ne les a-t-on pas accusés de manquer d'imagination ? Renan ne soutenait-il pas que les mathématiques ne sont qu'une vaste tautologie ? Les élèves formés de la sorte savent-ils réellement ce qu'ils font quand ils démontrent ? Comprennent-ils vraiment que les grandeurs numériques et figurées ont des propriétés comme les substances chimiques ? Et ne se retranche-t-on pas le meilleur moyen de leur faire sentir que les sciences mathématiques sont vivantes, comportent la découverte, l'invention ? Quoi de plus propre, cependant, à donner l'éveil, à solliciter la curiosité, l'activité de l'esprit ?

Outre les judicieuses propositions contenues dans le rapport de M. L. Maillard, on trouvera des suggestions intéressantes et utiles dans les chapitres que M. Laisant [1] a consacrés à l'enseignement des mathématiques. Je me borne à rappeler ce qui a été dit plus haut de la nécessité de desserrer le programme du Gymnase scientifique, de le répartir sur sept semestres

1. LAISANT. *La Mathématique. Philosophie. Enseignement.* Paris, Carré et Naud 1898.

au lieu de cinq, afin de sauver aux élèves les inconvénients d'une concentration, d'une spécialisation prématurées, qui se font au détriment de la culture générale. La IVe classe de l'Ecole industrielle devrait être le vestibule du Gymnase scientifique. A tout le moins, puisque cette classe comprend deux ou plusieurs sections parallèles, on pourrait en réserver pour les futurs Gymnasiens. Ils suivraient un programme un peu différent de celui des autres sections.

Bien qu'on ait déjà travaillé à corriger un état de choses défectueux, il reste quelque chose à faire. Trop souvent encore nos élèves, classiques et modernes, arrivés au Gymnase par un chemin en pente douce, se trouvent brusquement devant une corde à nœuds où l'on doit se hisser à la force du poignet.

Je conclus : Nous avons jeté un coup d'œil rapide sur les principales branches d'études des trois groupes. Dans l'enseignement des sciences morales, des sciences physiques et naturelles, des sciences exactes, le mal dont nous souffrons est le même, c'est le mal dont on se plaint dans tous les pays. Il vient d'une fâcheuse opposition entre le savoir et la culture, qui devraient aller de pair.

CONCLUSION I. — *L'acquisition des connaissances se fait trop au détriment de l'éducation de l'esprit.*

Ce jugement est sommaire parce qu'il est général et ne porte que sur la nature du mal. Pour en apprécier le degré il faudrait faire une étude de l'enseignement de chaque discipline dans chaque établissement d'instruction. Cette enquête me semble inutile. Nous pou-

vons avoir confiance en nos directeurs et en nos maîtres ; ce qu'il faut faire, ils le feront d'eux-mêmes, dans la mesure du possible, quand ils auront vu clairement les symptômes du mal, les causes, les remèdes.

CONCLUSION II. — Passant à l'examen des groupes séparés, nous avons constaté que l'enseignement des langues étrangères est actuellement l'une des meilleures parties de notre cours d'études secondaires. L'emploi de la méthode directe y produit d'heureux effets. Aucune modification importante n'y paraît nécessaire. Mais il serait bon de le compléter en un point.

L'institution d'un cours d'anglais au Gymnase classique est de stricte justice si le grec y demeure facultatif.

Dans les gymnases allemands, où le grec est obligatoire jusqu'à la fin, il y a un cours d'anglais de plusieurs années. Il est facultatif et les élèves le suivent en assez grand nombre. Pourquoi n'en pas faire autant chez nous ? La connaissance des langues vivantes est d'un si grand avantage que nous aurions tort d'en priver nos jeunes gens. Il suffirait de n'admettre à l'inscription que les élèves capables de suivre sans trop de peine dans les autres branches, ce qu'ils auraient à prouver par les notes obtenues ou par le témoignage des maîtres. La Conférence ou le directeur déciderait.

CONCLUSION III. — Le souci de la vérité nous oblige à l'avouer, les résultats de l'enseignement du français et des langues anciennes ne sont pas en proportion de

nos efforts et du temps que nous y mettons. Il y a là une perte de temps considérable et une dépense non moins considérable d'inutile fatigue. Nous avons tout lieu de croire qu'il en sera ainsi jusqu'au jour où l'on aura corrigé la fausse méthode que nous suivons. Le plan d'études lui-même gagnerait à une interversion de l'allemand et du latin, dans les débuts.

Il est nécessaire :

a) *De faire une revision des manuels* en usage pour l'enseignement de la langue française.

b) *De simplifier extrêmement la grammaire dans les classes inférieures,* et de réserver l'analyse et l'abstraction pour l'âge où l'élève pourra comprendre le sens de ce travail, en insistant alors sur l'analyse logique.

c) *De mettre l'élève davantage en présence des auteurs* non dans des textes décousus, mais dans des œuvres ou des chapitres étendus. Il devrait y avoir un programme de lectures indispensables.

d) *Dans l'enseignement des langues anciennes, la méthode grammaticale doit être décidément rejetée.*

Après une rapide initiation aux formes et aux règles essentielles, l'élève doit être mis en présence des auteurs.

e) *Il faut faire, dès le début, une part beaucoup plus grande à la lecture de textes suivis.*

Cette lecture sera accompagnée de commentaires historiques, archéologiques, littéraires, et illustrée autant que possible.

f) *L'exercice essentiel est la version écrite ou orale, considérée comme un exercice de style.* La mémorisation de textes est chose excellente ; mais le texte choisi doit avoir été minutieusement expliqué et il doit faire un sens suivi. Le thème est un exercice de récapitulation ; il est à sa vraie place dans les classes supérieures où, d'ailleurs, on n'en doit point abuser. Les exercices composés de phrases décousues sont mauvais.

g) *Il y aurait un grand avantage à commencer l'étude de l'allemand en VIe, celle du latin en IVe, et celle du grec en IIe.*

h) *Rendre facultatif le cours de grec est un non-sens dans des études prétendues classiques. Le système actuellement en vigueur au Gymnase classique est fâcheux à tous égards.*

CONCLUSION IV. — *Au début du cours inférieur, la géographie, l'histoire et les sciences naturelles doivent être unies.* On décrira la terre et l'on retracera les grandes phases de son histoire et de l'histoire de ses habitants.

CONCLUSION V. — *L'étude des sciences naturelles est d'une insuffisance dérisoire dans nos établissements classiques. Elle n'est pas assez expérimentale dans nos sections modernes.* L'élève y est trop passif. Il n'est pas assez mis en contact avec la nature.

CONCLUSION VI.— *Le programme de mathématiques du Gymnase scientifique devrait être desserré.* Il serait

réparti sur sept semestres. Une des divisions de la IVe année de l'Ecole industrielle deviendrait le vestibule du Gymnase.

CONCLUSION VII. — *Nous devons nous acheminer au système des classes mobiles ou cours gradués, au moins pour les branches essentielles.*

Ce ne serait aujourd'hui déjà qu'une question d'horaire pour le latin et le français, dans plusieurs classes de nos établissements cantonaux.

CONCLUSION VIII. — *Dans presque tous nos établissements d'instruction secondaire les moyens d'enseignement sont très insuffisants.* Chaque établissement doit avoir une bibliothèque pourvue des ouvrages dont la lecture est recommandée aux élèves. Chaque établissement doit avoir un laboratoire, très simple si l'on veut, où l'élève fera des expériences de chimie et de physique et où l'on pourra serrer les collections faites par les classes. Tout cela ne coûterait guère et devrait exister depuis longtemps.

CONCLUSION IX. — Ci-joint, à titre de suggestion, le plan d'études d'un des Reformgymnasien allemands les plus connus, qui a déjà remporté de brillants succès, le Gœthegymnasium de Francfort a/M. Je le fais suivre, à titre de suggestion aussi, d'un projet de plan d'études applicable dans notre pays, où l'enseignement de la langue maternelle doit être mieux partagé. J'omets le dessin, le chant et la gymnastique et je dispose les matières selon notre ordre habituel.

Gœthegymnasium

	Latin	Grec	Français	Allemand	Mathémat.	Hist. et Géog.	Sciences naturelles	Sciences physiques	Anglais facultatif
9 ans	—	—	6	5	5	2	2	—	—
10-11 »	—	—	6	4	5	2	2	—	—
11-12 »	—	—	6	4	5	6	3	—	—
12-13 »	10	—	3	3	4	3	2	—	—
13-14 »	10	—	2	3	4	4	2	—	—
14-15 »	8	8	2	3	3	2	—	2	—
15-16 »	8	8	2	3	3	2	—	2	2
16-17 »	8	8	2	3	3	2	—	2	2
17-18 »	7 1/2	7 1/2	2	3	3	3	—	2	3
Total	51 1/2	31 1/2	31	31	35	26	11	8	7

Plan d'études modifié (Enseignement classique)

	Latin	Grec	Français	Allemand	Mathémat.	Cosmograph.	Histoire	Géographie	Sciences naturelles	Sciences phy-siq. et chimie	Philosophie
9 ans	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
10 »	—	—	8	7	3	—		5[1]		—	—
11 »	—	—	8	7	3	—	2	2	1	—	—
12 »	10	—	5	3	3	—	2	2	1	—	—
13 »	10	—	5	3	4	—	2	1	1	—	—
14 »	8	8	4	2	3	—	2	1	1	—	—
15 »	8	8	4	2	4	—	2	1	1	—	—
16 »	7	7	5	3	3	—		2[1]	2	2	1
17 »	6	7	5	3	3	1		2	2	2	2
Total	49	30	44	30	26	1	16	9	10	4	3
Total d'après nos plans d'études actuels :	52	30	42	28	26	1	17	8	7	4	3

1. Le chiffre sur l'accolade désigne le cours d'ensemble où l'on rapproche deux ou plusieurs branches d'études : géographie, histoire, histoire naturelle.

CHAPITRE IV

DISCIPLINE. ÉDUCATION MORALE. DE LA FORMATION DES MAITRES.

Certaines tribus de Peaux-Rouges comprimaient le crâne des nouveaux-nés au moyen d'une planchette solidement liée. On cherchait ainsi à leur donner ce front fuyant qui passait pour l'indice des vertus guerrières et pour la marque de la dignité humaine.

Cette planchette est un symbole profond. Elle représente le passé de la pédagogie comme les poires articulées, les chevalets, les poulies représentent le passé de la jurisprudence. L'histoire est une austère maîtresse de stoïcisme. Les hommes ont été durs à eux-mêmes, durs à l'enfance. Plus faibles, les enfants n'ont obtenu qu'après les hommes un régime équitable. La torture a cessé, mais, en plus d'un endroit, la geôle subsiste. En Allemagne, aujourd'hui encore, du moins dans les écoles primaires, les peines corporelles sont légalement autorisées, et les parties du corps où l'on a le droit de faire pleuvoir les coups sont minutieusement déterminées pour les garçons et pour les filles. Dans le canton de Berne, si je ne fais erreur, les élèves jouissent aussi du droit d'être battus. Souhaitons que nos collègues bernois aient la main légère.

Ces brutalités, heureusement, nous sont chose inconnue. A part certaine baguette de coudrier, dont je n'évoquerai point l'amertume, ce que je trouve de plus contristant dans mes souvenirs, c'est le cachot. On n'y était pas trop mal, au moins à Montreux, mais on n'y rentrait nullement en soi-même, et l'on n'y prenait pas le goût de l'étude.

Depuis la fin du moyen âge, le régime disciplinaire s'est adouci constamment. Ce qu'on nous raconte du seizième siècle nous paraît non seulement d'un autre âge, mais d'une autre espèce d'hommes.

Ne croyons pas, cependant, qu'il y ait progrès en ligne droite et profit sans pertes dans les transformations de notre régime. Notre douceur n'est trop souvent que laisser-aller, indifférence ou même ignorance des questions et de la tâche.

Le but de la discipline, c'est l'éducation du caractère. Elle n'en peut, elle n'en doit pas avoir d'autre. Voilà ce que nos rudes aïeux avaient bien compris. Et je trouve que ce principe ennoblit leur fouet et leur férule. C'étaient là leurs armes contre le malin. Ils livraient infatigablement un combat terrible qui recommençait à chaque génération. Vaillamment, à grands coups de lanières, ils attaquaient les puissances maudites installées dans le corps frêle de l'enfant. Ils châtiaient la chair corrompue par le péché originel. Ils la meurtrissaient, ils en flétrissaient la grâce menteuse, afin qu'elle devînt le temple de Dieu. A travers les supplications, les sanglots et les râles de la douleur terrestre ils percevaient le ricanement du démon; sous les traits convulsés de l'être humain se dé-

couvrait le rictus sinistre de Satan. Quand les parents de Martin Luther le battent jusqu'au sang pour une noisette, quand Thomas Platter, maître renommé, déchire l'oreille à son propre fils, quand, muni d'une longue gaule pour atteindre le coupable jusqu'à l'extrémité de la salle, il cingle du même coup tout l'entre-deux, qu'importe que des innocents pâtissent? Il n'y a pas d'innocents; toute chair est mauvaise. Qu'importe la disproportion du châtiment et de la faute? Il ne peut y avoir de proportion, car il n'y a pas de commune mesure ni d'accommodement entre le ciel et l'enfer. Le délit n'est qu'un indice; il révèle le Prince des ténèbres et les coups doivent porter jusqu'au fond de l'âme pour le débusquer. C'est une œuvre sainte, un épisode du drame éternel; elle participe de la grandeur tragique de l'Inquisition.

Depuis Rousseau, on a préféré croire que l'homme est bon. Il ne loge plus Satan dans ses moëlles; Satan lui-même a beaucoup vieilli; on ne le combat plus à coup de matraque. Du propugnateur de la gloire divine, dévêtu de son office providentiel, il ne restait qu'un bourreau. Le fouet lui est tombé des mains.

Mais on ne remplaça point ce qu'on avait aboli. Tout ange que fût l'homme, cet ange mentait, trichait, se montrait plein de turbulence, d'instincts rebelles. On fit alors la fameuse distinction : à l'école l'instruction, à la famille l'éducation. Ni l'éducation, ni l'instruction n'y gagnèrent, car on ne gagne rien à séparer ce qui est fait pour être uni. Quand le maître ne cherche pas l'âme des élèves, son enseignement demeure pour eux une œuvre extérieure, et lui-même un étranger.

parfois un ennemi. « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme. » D'autre part, l'éducation sans l'instruction, c'est l'exemple sans l'idée, ou trop souvent la gronderie pédantesque. Que nous voilà loin de l'idéal d'une formation harmonieuse de l'esprit et du caractère !

Combien il serait nécessaire de régénérer, d'animer, de vivifier l'enseignement secondaire dans tous les pays, pour que ces études soient réellement les « humanités, » pour qu'elles servent à tirer de l'enfant un homme!

Un homme. Quel homme? Ce n'est plus le croyant du moyen-âge, courbé sous le poids du ciel, tremblant devant tous les mystères de la vie et de la mort, lié à sa condition sociale par une Volonté éternelle et traversant avec résignation cette vallée de larmes, sans espoir qu'aux récompenses futures.

Ce n'est plus cela, qu'est-ce donc? Je vois bien que la manière de sentir, de penser, de vouloir, que l'idée qu'on se fait de la vie, de soi-même, du droit et du devoir, de la dignité de l'homme, que tout enfin a changé prodigieusement de la Renaissance à la Révolution et surtout depuis. Mais enfin de quels traits se compose cet homme moderne, si différent de l'autre et qu'on glorifie sans nous le montrer? En peut-on définir le type? Ressemble-t-il au portrait du sage que nous ont livré Platon, les Stoïciens ou peut-être Horace? J'en doute fort. Notre époque ne loue ni l'oisiveté, ni l'impassibilité, ni la contemplation. Mais il n'y a point d'accord entre les théoriciens, ni, ce qui est plus grave, dans l'opinion publique. On a vécu jadis

pour la Cité, avec l'idéal de la justice; plus tard, on a voulu vivre pour le monde à venir, avec l'idéal de l'amour. On vit aujourd'hui pour soi-même, ou pour un groupe étroit d'affections qui ne sont souvent que des intérêts coalisés. C'est pourquoi la joie du travail s'en va. On n'a plus la certitude de collaborer au grand œuvre, de participer à l'accomplissement d'une fin supérieure. Les tâches modestes n'ont plus beaucoup d'ouvriers parce qu'elles ont perdu leur sens élevé. Il y a d'autres causes, je le sais, mais celle-là en est une, non la moindre.

Mais on peut travailler à la formation des caractères sans avoir préalablement résolu tous les grands problèmes. On peut dépouiller le problème de l'éducation de certaines difficultés métaphysiques dont il semble hérissé et que nous réserverons pour nos studieux loisirs.

Par éducation morale, je n'entends pas ici la prédication d'un certain idéal, divin ou humain, dont il faudrait d'abord définir la nature, estimer la valeur, expliquer l'action. J'entends par éducation morale l'action propre à redresser certaines tendances fâcheuses, à en créer d'autres ou du moins à les favoriser, à imprimer dans les jeunes âmes certaines habitudes qui plus tard seront d'heureuses qualités. Ainsi les bons élèves des lycées français sont rompus à une discipline du travail que les nôtres ignorent presque entièrement. Ainsi encore les élèves des bons collèges anglais sont dressés dès l'enfance à faire des appréciations morales, à porter des jugements qui, chez nous, sont beaucoup moins tranchés. « Ne dire jamais un

mensonge, n'empocher jamais un coup », voilà un des principes caractéristiques de celte morale écolière.

Chez nous on se borne à l'instruction; on se préoccupe en une certaine mesure de l'éducation intellectuelle, nullement ou presque pas de l'éducation morale dont on abandonne le soin à la famille.

Et la question que je pose est tout simplement de savoir si nous faisons bien et ce que nous avons à faire. Voulons-nous maintenir l'instruction séparée de l'éducation ? Si nous ne le voulons pas, que faut-il entendre par « éducation », quelles qualités chercherons-nous à développer, quels hommes essaierons-nous de former et par quels moyens ?

Commençons par le premier point. L'école ne doit ni ne peut se désintéresser de l'éducation morale, de la formation du caractère. Elle y perd sa dignité et, dans une grande mesure, sa raison d'être. Je ne conçois pas le professeur qui dirait à ses élèves : me voici pour vous enseigner la métrique ; je vous l'enseigne de mon mieux ; je ferai en sorte que vous la sachiez ; un point, c'est tout. Non, ce n'est pas tout. Si c'est là tout, on peut supprimer la métrique et le professeur ; on peut supprimer le latin, le grec, une bonne partie des mathématiques, toute la philosophie, sans parler de l'histoire et de la littérature. On peut se borner à une somme de notions précises, indispensables pour l'exercice de telle profession. Vous aurez des manœuvres instruits, des garçons de laboratoire très forts. Vous n'aurez ni des savants, ni des lettrés. La science leur remplira la bouche, non l'esprit ; ils manieront les abstractions et les formules, ils traite-

ront les malades, les plaideurs, les âmes déchirées, la jeunesse en fleur, comme des hommes d'équipe manœuvrent une locomotive.

Voilà pourquoi le problème de l'enseignement secondaire c'est le problème de l'éducation. Voilà pourquoi tout ce que j'ai dit aux deux chapitres qui précèdent se résume en ces mots : améliorer la culture; calculer l'instruction, non seulement pour le savoir immédiatement utile, mais pour l'affinement et l'affermissement de l'esprit; régler l'acquisition du savoir de telle sorte qu'elle soit un exercice constant des facultés intellectuelles et un exercice qui ne se fasse point à vide, sur de pures abstractions grammaticales ou scientifiques, mais sur une matière dont l'enfant sente la réalité, comme les textes des écrivains ou les faits de la nature.

L'instruction pour l'éducation de l'esprit; l'éducation de l'esprit par le moyen d'une instruction solide, réelle, non formelle. Cette thèse, on me l'accordera peut-être; il ne reste qu'à en faire l'application, ce qui n'irait pas, on l'a vu, sans quelques remaniements des méthodes et même des plans d'étude.

On m'accordera moins aisément la seconde thèse, à savoir que la vraie éducation de l'esprit ne va pas sans l'éducation du caractère et que les disciplines libérales demeurent indignes de leur nom quand elles ne servent pas à rétablir ou à fortifier toutes les fonctions morales dans l'être humain.

L'homme n'est pas un, mais il est indivisible. Vous ne pouvez exercer utilement ses facultés intellectuelles si vous ne sollicitez ses facultés morales.

Il est certain que l'étude des langues et particulièrement de la langue maternelle, toute pratique au début, doit, à mesure qu'on avance, devenir plus réfléchie, plus analytique. Saisir les rapports idéaux des mots, voilà ce qui distingue le bachelier du commis-voyageur, dans l'usage d'un idiome. Eh bien, de l'apprentissage machinal à l'étude réfléchie, il y a un pas considérable, difficile, un renversement des habitudes et presque des instincts de l'enfant ; ce pas, vous n'arriverez point à le franchir si vous ne trouvez le moyen de mettre en jeu chez votre élève l'attention, la volonté, le sentiment du devoir, la curiosité et même la sympathie. Encore n'est-ce pas assez dire. Les qualités morales évoluent comme les autres, croissent, diminuent, varient. Vous n'y pouvez faire appel qu'autant qu'elles sont développées. Développez-les !

Que fait-on dans ce but ? Les bons maîtres, les maîtres excellents, et parmi eux quelques-uns de ceux qui nous viennent de l'école primaire, y visent d'instinct. Ils sentent que là est le point essentiel, et presque la seule chose nécessaire. Mais où sont les efforts communs, concertés, calculés, où est la claire définition de la tâche et l'étude critique des moyens propres à l'accomplir ? Choisissez parmi les innombrables écrits, livres, brochures, articles de revues, de journaux, pamphlets même, dont le mouvement actuel de réformes a déterminé la publication : vous demeurerez, je pense, confondus d'étonnement, comme je l'ai été, en voyant que nulle part on n'a posé nettement la question de l'éducation morale dans les établissements d'enseignement secondaire. En France, quelques-uns

des témoins appelés par la commission d'enquête ont expliqué le crédit des congréganistes auprès des familles par le soin qu'ils prennent de former le caractère et non pas seulement l'intelligence de leurs élèves. Quels sont leurs procédés et que valent-ils? De cela, on ne nous instruit guère. Se doute-t-on qu'il y a là aussi des questions de méthode, des notions psychologiques indispensables, des expériences faites dont il est bon de profiter?

Revenons à notre pays et à nos moutons, qui sont nos élèves. Si nous ne voyons pas assez ce qu'il faudrait faire, si nous n'agissons pas assez par réflexion et, en quelque sorte, scientifiquement, que vaut du moins ce que nous faisons? Où en sommes-nous?

En deux mots, notre discipline est négative. Avant tout, on demande à l'élève de ne pas faire, de ne pas oser; il ne doit pas bavarder; il ne doit pas tricher; il ne doit pas jeter des projectiles; nos règlements se résument en cette courte phrase : « Il est interdit ». Nos prescriptions sont des proscriptions; nos proscriptions sont des impératifs catégoriques. Nos impératifs sont flanqués de sanctions, d'ailleurs anodines. C'est la menue monnaie de la loi mosaïque. On ne prévoit que des délits et des peines. Il y a les mauvaises notes, les retenues, les pensums, la suspension, tout le moyen-âge, mais à l'eau de rose.

Faut-il que nos enfants aient les instincts doux pour se laisser conduire à si mince cordelette!... Mais en fait, se laissent-ils conduire? Les menons-nous jusqu'au terme, jusqu'au baccalauréat? A-t-on fait la psychologie des « éliminés »? Qui amenons-nous? Les

malléables, les mous, ceux qui se plient à tout parce qu'ils ne tiennent à rien, ou les énergiques, les indépendants, ceux qui chercheront, qui se dépenseront, pour eux-mêmes, sans doute, mais aussi pour le pays, et dont l'effort vaudra quelque chose parce qu'ils seront quelqu'un ?

Quand les peines sont trop fortes, on cesse de les appliquer ; quand elles ne le sont pas assez, on en abuse.

La mauvaise note est, en soi, peu de chose. A faire des lignes, j'ai appris autrefois l'usage du porte-plume à « trois becs ». Il en est de la retenue comme des champs de bataille, où ce sont toujours les mêmes qui se font tuer. Preuve qu'on ne s'y corrige pas.

Mais ces pénalités matérielles, multipliées parce qu'elle sont minimes, sans effet moral parce qu'elles sont multipliées, gardent l'odieux de la contrainte. L'élève s'y accoutume ; il ne les craint pas, mais elles lui répugnent. Il sent le maître environné de menaces mesquines et il s'écarte. La confiance, prête à fleurir en joyeuse amitié, se flétrit. La gaieté se cache. Par instants elle reprend ses droits, les droits de la jeunesse ; alors elle a des explosions d'émeute, qu'il faut réprimer. C'est dans ces moments que les meneurs l'emportent. Deux ou trois gamins entraînent une classe. On frappe indistinctement et l'on rend solidaires ceux qui n'étaient qu'excités, on tourne contre soi la vivacité des jeunes imaginations et l'on crée une hostilité collective contre les maîtres, contre l'établissement, contre les études.

Peu à peu l'enfant se plie et s'adapte. Lié par les

multiples fils de la discipline, comme par les brins de chanvre de Lilliput, il prend, à la fin, cette constriction permanente pour une condition fatale, pour une règle du genre. Il ne peut s'expliquer lui-même la dépression morale dont il est lentement et progressivement atteint. Chez quelques-uns, elle aboutit à un état nettement morbide. Je ne parle pas de symptômes physiques, ni de maladies du corps. Il y a des maladies morales, il y a des crises morales, aiguës ou chroniques, légères ou graves, presque toujours douloureuses, dont quelques-unes déterminent une déformation ou un arrêt de formation de la personnalité.

Les romanciers étudient ces crises chez les adultes; ils les recueillent, les analysent et nous servent un régal d'âmes palpitantes, de convulsions intimes et de meurtrissures variées. Nous les admirons d'avoir trouvé des sujets rares et d'avoir surpris le secret subtil de leur vie. Cependant, ils altèrent presque toujours la proportion des causes, ils trient avec arbitraire parmi les circonstances explicatives, ils dénaturent la physionomie de leurs modèles. D'une simple névrosée qui n'eût été qu'un sujet de clinique banal. Flaubert a fait Emma Bovary, par une transfiguration littéraire où la réalité s'évanouit. C'est une chose singulière, en vérité, que nous nous intéressions aux drames psychologiques, quand, sous la plume des réalistes, ils cessent d'être réels, et que nous sachions à peine les voir quand ils se produisent sous nos yeux et quelquefois par notre faute.

Certaines crises morales de l'enfance peuvent être aussi graves que celles de l'âge mûr; elles ont par-

fois plus d'importance, car elles laissent plus souvent qu'on ne le croit des traces ineffaçables. Souvenez-vous du cas de Mérimée, qui n'était pas le premier venu.

L'enfant subit plus que l'homme la pression du milieu, parce qu'il a moins de force de résistance que l'adulte et parce qu'on ne lui reconnaît pas le droit de se défendre. L'influence du milieu scolaire lui est particulièrement sensible : il y trouve le champ de ses ambitions, de ses relations, de ses expériences, le centre de ses intérêts, la source de ses satisfactions et de ses peines.

On n'a pas encore écrit l'histoire d'un élève. A son arrivée, il est souvent déconcerté ; puis il s'habitue et l'on dit qu'il prend le pli. Ce pli peut être une adaptation heureuse. Ce peut être aussi un brutal écrasement ou un étouffement progressif.

Les réactions qui en résultent prennent en général l'une ou l'autre de ces trois formes : la révolte, à ses divers degrés, indocilité, impertinence, rébellion, etc ; la dissimulation (mensonge, tricherie, dénigrement, etc...). Enfin la forme que j'appellerai faute d'autre mot : évasive; l'élève échappe à la compression et aux sanctions scolaires par l'indifférence, feinte ou réelle, par l'inattention, par la distraction. Il ne se prête qu'à demi; il se tient sur la défensive. Plus de confiance, plus d'abandon, partant, plus d'action véritable du maître sur l'enfant ou sur le jeune homme. Parmi les cas anormaux, celui-là est le plus fréquent.

Ceux qui connaissent la persistance des habitudes — et qui n'en a fait l'expérience? — comprendront le

danger de ces déformations lentes, contractées à l'âge où les tendances profondes qui constitueront la personnalité s'éveillent l'une après l'autre et se fixent.

Comment soutenir que l'Ecole doit se désintéresser de l'éducation morale, quand cette prétendue abstention peut entraîner de telles conséquences ?

En résumé, je crois avoir établi qu'il n'y a pas de vraie instruction sans l'éducation intellectuelle ; que l'éducation intellectuelle consiste dans le développement de certaines qualités de l'esprit, richesse de la mémoire, justesse et finesse de l'observation, netteté du jugement, force du raisonnement ; que l'enseignement ainsi défini suppose de toute nécessité le consentement, la collaboration, l'effort soutenu des élèves ; qu'un pareil effort implique l'éveil et l'accroissement constant des qualités morales, celles de la volonté : attention réfléchie et non plus seulement spontanée, énergie, persévérance, empire sur soi-même. Il serait aisé de montrer que ces qualités du vouloir ne progressent, surtout dans le jeune âge, que sous l'empire d'un sentiment : curiosité intellectuelle, ambition, émulation, sentiment du devoir ou de l'honneur, sympathies personnelles. Sur ce point, je renvoie le lecteur aux ouvrages de psychologie, spécialement aux magistrales études de M. Th. Ribot.

De plus, je prétends que l'abstention de l'école dans le problème de l'éducation morale est un dogme inapplicable et inappliqué ; que la fameuse formule : à l'école l'instruction, à la famille l'éducation, nous conduit simplement à un système de discipline négative et répressive qui est un emmaillottement des

âmes et qui tend à faire de nos enfants des amorphes, des passifs, des inertes. Peut-être cette discipline est-elle savamment organisée pour le repos du maître; au surplus, j'en doute. A coup sûr, elle n'est pas calculée pour l'avantage de l'élève.

Que faire? Vivifier la lettre par l'esprit; à l'application mécanique du règlement, substituer une discipline morale qui résulte de tout l'enseignement et de toute la vie scolaire. Organiser en commun l'action commune et tout d'abord poser explicitement la question de l'éducation morale, reconnaître de bonne foi qu'il y a là un problème et un devoir; ce problème, chercher à le résoudre, non d'après les livres, mais d'après les faits.

Nous pouvons agir par l'enseignement, par les rapports des maîtres et des élèves, par les moyens spéciaux auxquels on est convenu de réserver le nom de discipline.

Ce n'est pas avant tout par le choix des matières que la leçon est efficace pour créer chez l'enfant des habitudes morales. Sans doute, l'histoire renferme de beaux exemples, à côté de quelques massacres, et les lettres antiques abondent en morceaux admirables; les sciences, d'autre part, sont un merveilleux témoignage de l'activité humaine; elles attestent aujourd'hui plus qu'en aucun temps la noblesse du plus humble travail, du labeur anonyme auquel nous devons les observations, les collections, toutes les minutieuses investigations d'où sont résultées les découvertes. Une infinité de coquillages minuscules forment la pierre de nos cathédrales et la splendeur de l'édifice

ne subsiste que par eux. Le système prodigieux des sciences modernes incarne aussi l'effort unanime d'une légion de chercheurs obscurs, de savants ignorés, d'initiateurs méconnus, dont quelques-uns furent des martyrs.

Mais cette poésie de l'œuvre humaine se dégage de l'ensemble et l'enfant n'aperçoit que des parties. Elle est plus propre à réveiller le goût de la recherche chez ceux qui l'ont déjà, qu'à l'inspirer à ceux qui ne l'ont pas encore. Et bien qu'on puisse la rendre sensible aux enfants de bonne heure, parce qu'ils sont naturellement portés vers tout ce qui est action, lutte et drame, cependant elle est plus utile pour les guider dans l'emploi de leur jeune force que pour la faire naître et pour l'accroître. Ce qu'il faut d'abord, c'est de créer chez l'enfant le besoin de l'activité intellectuelle, et de rendre cet instinct assez profond pour qu'il renaisse après les fatigues et assez intense pour qu'il l'emporte sur la douleur de l'effort.

C'est là le fondement de tout. Organiser des tendances, voilà le but de l'éducation morale dans les commencements de la vie scolaire et longtemps après. Vous voulez que l'élève étudie ? Faites qu'il ait envie de savoir. Cette envie est une habitude, il n'est pas impossible de l'inculquer aux enfants ; notre système nerveux est une machine à prendre des habitudes.

Les psychologues se sont amusés à discuter si l'habitude commence dès le premier acte ou au second seulement. C'est là ce qu'on peut appeler une jolie question. En tout cas, le premier acte est nécessaire, ne fût-ce que pour précéder le second. Et cet acte doit être personnel, individuel, aussi libre que pos-

sible, si l'on veut qu'il serve à créer une tendance, une disposition à l'activité. Ce que les pédagogues recommandent dans l'intérêt de l'enseignement est la première condition de l'éducation morale à l'école et par l'école : le meilleur maître est celui qui fait travailler les élèves, non celui qui travaille à leur place ; la meilleure leçon est celle où les élèves ont fait eux-mêmes la besogne, le maître se bornant à les tenir en haleine, à les guider pour leur sauver une perte de temps, à varier l'effort, à égayer l'aridité du labeur. Les difficultés qu'on leur épargne sont les difficultés disproportionnées à leur âge ou à leur degré de culture. Partout où la matière s'y prête, la leçon faite ex-professo devrait être remplacée par le dialogue avec les élèves, pris individuellement ou collectivement. Dans sa brochure sur l'enseignement des langues anciennes et vivantes en Allemagne, M. Bornecque fait ressortir ce trait et la diversité des procédés qu'emploient les professeurs de gymnase. On peut et l'on doit solliciter les principaux sens, la vue, l'ouïe, le sens musculaire. La plupart des critiques que l'on fait de la méthode directe, par exemple, viennent de ce qu'elle est parfois interprétée de façon trop étroite. On dit qu'elle exige du maître une dépense de forces considérable et qu'elle l'use en peu de temps. Mais il y a manière de calculer cette dépense, de l'appliquer au nécessaire et de se ménager dans le reste. On dit qu'elle ne convient pas pour les visuels, qu'elle est faite pour les auditifs : entendre n'est pas tout ; on peut faire voir, faire écrire ce qui a été prononcé, et même quelquefois le faire dessiner.

Dans les matières où l'on ne peut se passer d'une

exposition suivie, comme dans les mathématiques, l'élève collaborera néanmoins à l'enseignement, pourvu qu'on le fasse intervenir toutes les fois qu'une question ou une définition est assez claire pour lui permettre de trouver lui-même la conclusion, la conséquence, le corollaire où l'on veut aboutir. Surtout, les applications, sous forme de problèmes concrets qu'on ne saurait trop multiplier, seront pour lui l'occasion d'une recherche personnelle, d'une petite découverte.

Mais l'histoire? Quel exercice comporte cette discipline? Se dispensera-t-on de connaître les faits? Non certes. Je voudrais qu'on insistât sur les faits essentiels, par où il faut entendre les faits significatifs, ceux autour desquels les autres se groupent naturellement, ceux qui serviront plus tard à expliquer. Il n'y a point accumulation de faits dans les pages où M. Lavisse retrace avec tant d'ampleur et de vivante précision le développement de la Prusse et l'unification de l'Allemagne. Il y a ceux qu'il faut.

Ces faits essentiels, caractéristiques, on peut y faire réfléchir l'élève; on peut, on doit l'habituer par un régime de courtes discussions à chercher dans l'histoire une source d'enseignements et l'explication du présent. Nos bacheliers sont bien éloignés de ce point de vue; fait-on assez pour les y amener? On cherche à illustrer cet enseignement, à le rendre pittoresque, et je ne voudrais pas contrarier ce louable effort. Mais notre tâche n'est pas de former des dilettantes en quête de sensations. Par le moyen de l'illustration, des anecdotes, de tout ce qui rend le

passé visible et tangible, ce à quoi nous devons tendre constamment, c'est à inculquer à nos élèves l'esprit scientifique, c'est-à-dire l'habitude de rechercher les causes, avec une entière liberté d'esprit et toute la rigueur de la critique. On n'y arrivera jamais par la leçon d'exposition. L'enseignement de l'histoire est un des plus propres à contribuer à l'éducation de l'esprit et indirectement à l'éducation du caractère, à condition qu'on en réforme entièrement la méthode.

Il y aurait tant à dire sur cet article essentiel que je ne puis prétendre même à indiquer tous les points. Tout ce qui précède aboutit à cette conclusion : nous avons à faire une revision minutieuse de toutes les disciplines des études secondaires, dans chacune de leurs parties, en nous demandant comment il faut procéder dans l'enseignement pour que l'instruction serve à la culture et pour que les qualités du caractère progressent de pair avec les qualités de l'esprit [1].

Faut-il prendre un exemple ? Le questionnaire de 1902 contenait certaines demandes touchant l'exercice de la composition. Il a été fait quelques réponses explicites, notamment par le Collège cantonal.

M. Payot a écrit sur l'ensemble des questions un excellent mémoire ; ce document est accompagné de plusieurs rapports spéciaux dûs à des maîtres compétents. Eh bien, ce que je puis conclure ou induire quant à la correction des devoirs, c'est qu'elle est surtout un corrigé. Et c'est la tradition partout, d'aussi

1. Cf. Les intéressantes discussions de l'Ecole des Hautes Etudes sociales : *L'éducation morale dans l'Université* (enseignement secondaire). — Paris, Alcan, 1901.

loin qu'il me souvient. Mais la correction qui consiste à marquer les fautes n'est qu'une partie de la tâche; c'en est le commencement, ce n'est pas le but; le but, c'est d'exercer l'élève à se corriger lui-même par l'enrichissement de son vocabulaire et de sa pensée. On répète volontiers que la vraie critique littéraire, c'est l'étude des beautés; en ce sens, la vraie critique scolaire est celle où le maître fait sienne pour un moment la petite idée de l'écolier et lui montre ce qu'il en aurait pu tirer, de quelles façons diverses il aurait pu l'exprimer, par quelles expressions meilleures il aurait pu rendre son texte plus précis, plus énergique, plus pittoresque.

En se bornant à lui signaler ses fautes, on lui apprendra l'abstention, l'effacement, la banalité. Et c'est bien là ce qui nous arrive. Nos élèves sont trop, beaucoup trop critiqués, beaucoup trop corrigés; ils ne sont pas assez stimulés. L'exercice de la composition est l'occasion d'un commerce personnel, d'esprit à esprit, dans la leçon même, entre le maître et l'élève. Rien ne doit être plus vivant, plus libre en ses formes, plus propre à donner l'impulsion. Rien n'est souvent plus terne, ni plus aride, quand la critique reste négative, et rien n'est moins efficace.

Les plans de composition faits au tableau noir sont chose excellente, quand le travail est collectif; mais c'est encore le maître qui ordonne le plan, propose les idées, choisit les mots. L'élève suit et comprend, sans doute; il n'invente guère, il ne compare point, et ce qu'on fait devant lui n'a nul rapport à ce qu'il a fait lui-même. Il faut le développer, en quelque sorte,

dans sa propre ligne, et après cela seulement lui découvrir d'autres sentiers.

Voilà pourquoi je suis surpris qu'on arrive à rendre tant de compositions en une heure. Serait-ce qu'on les corrige comme des dictées ? A n'étudier d'un peu près que ces trois points essentiels : l'ordonnance du plan ; la qualité des idées ; la qualité du vocabulaire, j'estime qu'un maître ne saurait discuter utilement en une heure plus de cinq ou six compositions de quatre pages. Si l'on fait à moins, c'est le signe qu'on ne fait pas ce qu'il faudrait faire ; l'exercice qui devrait servir à coordonner, à mettre en valeur les résultats de l'enseignement secondaire tout entier, l'exercice par excellence, où l'on réalise ce que les pédagogues appellent « la concentration des études », se trouve réduit à une routine machinale et perd toute son efficace.

L'enfant met un terme impropre ? Présentons-lui deux ou trois autres mots et faisons-lui faire un choix raisonné. Il a une idée fausse ? Faisons-lui voir la justesse de l'idée opposée. Il abandonnera la sienne de lui-même ; nous l'aurons enrichi au lieu de nous borner à l'appauvrir. Vous souvenez-vous de ce personnage de Daudet, si consciencieux à élaguer, à raturer, à sabrer, qui ne croyait jamais avoir assez sabré, assez raturé, assez élagué ? Arracher n'est pas semer. Et dans le domaine intellectuel, comme dans le domaine moral, il faut semer d'abord, arracher ensuite. Et même, c'est en semant qu'on arrache.

Si l'on préfère l'image chimique à l'image agricole, je dirai : gardons-nous d'appliquer à l'esprit, chose in-

finiment complexe, les méthodes de stérilisation dont les médecins sont déjà bien revenus quand il ne s'agissait que du lait de vache, chose relativement simple. Ne nous exposons pas à tuer les germes heureux plus sûrement encore que les autres.

La critique négative appauvrit les intelligences ; et comme elle ne donne pas volontiers ses raisons et procède d'autorité, elle incline les esprits à la servitude. Car il y a une servitude intellectuelle qui n'est ni héréditaire ni physiologique, mais scolaire. Toutes nos leçons doivent être calculées pour en affranchir nos élèves, non pas pour les y ravaler.

Ce qui est vrai de la composition ne l'est pas moins des autres exercices ; ce qui est vrai d'une leçon est vrai des autres leçons. Il ne faut pas commencer par détruire, il faut commencer par créer. Il ne faut pas se proposer avant tout de retenir, de contenir, de brider l'enfant ; il faut l'encourager, le stimuler et le guider.

Un point que je ne puis omettre, c'est l'abus des notes. Depuis que les examens de passage ont été supprimés, la discipline des études, bien loin d'en être plus libérale, s'est resserrée, est devenue rigide comme un moule de plâtre. Les notes de l'année ayant pris une importance extrême, on les a multipliées. Chaque interrogation, chaque devoir compte pour la promotion, contribue à l'échec. Ce système de contrôle méticuleux fausse l'enseignement. Il est funeste pour la libre expansion de l'intelligence et pour la formation de l'individualité. Entretenez vos élèves, si vous le voulez, des beaux traits de l'histoire et des

grandes scènes de la nature, de la justesse d'un raisonnement de mathématique ou de l'élégance d'une construction latine ; qu'y a-t-il pour eux au bout de tout cela ? Il y a une note d'histoire, une note de géographie, une note de géométrie, une note de latin. Tout aboutit à cela. L'enfant « travaille pour la note ». Comment ferait-il autrement ? La note, n'est-ce pas la seule chose nécessaire ?

On ne mesure pas les conséquences de ce système. C'est chose malaisée, même dans des circonstances favorables, que d'amener l'enfant à l'intelligence de son véritable intérêt. N'est-ce pas là, pourtant, la première tâche du maître ? Comment a-t-on pu se résoudre à la rendre si difficile qu'elle en devient presque chimérique ?

Récemment, M. Zschokke réclamait au Conseil national contre l'étroitesse du régime que l'on a établi peu à peu à l'Ecole polytechnique fédérale. Presque en même temps, M. Appell faisait entendre une protestation semblable en parlant de l'Ecole polytechnique française. S'il leur paraît dangereux d'opprimer l'initiative et la liberté d'esprit des étudiants par la minutie des programmes, la multiplicité des répétitions et des interrogations, par la rigueur policière du contrôle des études, le mal est bien plus grave encore dans l'enseignement secondaire. On devrait encourager l'initiative des élèves, les pousser à des efforts personnels, leur donner le goût de la recherche, où les erreurs même sont fécondes, parce qu'elles sont des expériences et qu'on y apprend la discipline de l'esprit. Au contraire, on les fait marcher en colonne,

dans une ornière si profonde qu'ils y enfoncent, qu'ils ne découvrent aucun point de vue, qu'ils ne commandent aucun horizon. Ce que l'enfant aperçoit, c'est le détail de l'administration, c'est la comptabilité scolaire.

Et combien cela est compliqué ! Et combien cela est et restera toujours arbitraire parce que artificiel ! Chacune des notes principales est une synthèse bonne à faire pâlir d'envie nos chimistes les plus renommés. Il y a la note de composition, la note de dictée, la note de récitation, la note de lecture, la note de grammaire, que sais-je encore... Tout cela se combine dans des proportions variées ; il y a des fractions. La note générale, à son tour, se compense avec d'autres notes, dans les branches essentielles. Et il faut obtenir la moyenne, soit dans les branches essentielles combinées ensemble, soit dans l'ensemble des branches. Et les notes trimestrielles se combinent pour faire la note de l'année. Et les notes de la dernière année ou des sept derniers semestres se combinent avec les notes d'examen pour faire la note du baccalauréat.

Ce système est faux et nuisible. Il est faux parce qu'il ne conduit pas à une appréciation équitable de la valeur intellectuelle et des progrès de l'élève ; nous entendons dire et répéter que les premiers de classe, les forts en thème, demeurent souvent des médiocres. Ne sent-on pas l'amère critique qu'il y a dans cette remarque ?

Ce système est nuisible parce qu'il fait perdre de vue au maître le but de l'enseignement et aux élèves le but des études. Il favorise le travail machinal, l'indifférence intellectuelle et l'inertie morale.

Nous n'en verrons la fin que du jour où le système dit des classes mobiles ou du cours gradué sera introduit dans l'enseignement secondaire. La note sera moins une récompense ou un châtiment ; on y verra mieux la constatation des progrès ou des retards de l'élève, parce qu'elle aura pour sanction le changement de classe, non seulement à chaque trimestre, mais au cours du trimestre. L'enfant ne se sentira plus lié à la caravane ; il dépendra de lui à chaque instant d'avancer ou de reculer et le but de ses efforts sera un but prochain, deviendra concret, restera constamment présent à ses yeux. La note sera le résultat d'une suite d'efforts ; le maître se dispensera d'évaluer chaque copie, chaque interrogation, chaque préparation. Je ne serais pas éloigné de penser que la note pourrait être supprimée dans beaucoup de cas et remplacée par une appréciation motivée que les parents comprendront beaucoup mieux et qui les instruira des dispositions et des aptitudes de leur enfant.

La note, actuellement, a le grave défaut de ne rien expliquer ou de ne pas expliquer ce qu'il faut. Elle dit : votre fils est faible. Elle ne dit pas : c'est par inattention, par incapacité, par manque d'intérêt pour tel objet.

La note a quelque chose de brutal et d'absolu. C'est un verdict, ce n'est pas un conseil. L'appréciation raisonnée, motivée, vaudrait beaucoup mieux ; elle serait envoyée tous les quinze jours, et les maîtres se tiendraient à la disposition des parents chaque semaine à une heure déterminée, pour leur expliquer, textes et copies en main, le fort et le faible de leur enfant, et

pour les conseiller, s'ils en exprimaient le désir, dans la direction de ces jeunes esprits. Sans doute, il faudrait que le maître eût l'expérience de l'éducation et une connaissance raisonnée des méthodes. Je toucherai ce point tout à l'heure en traitant de la préparation professionnelle du personnel enseignant.

On m'a fait cette objection : Nous verserons dans l'arbitraire.

— En vérité, je ne vois pas ce qu'il y a de plus arbitraire dans un jugement motivé que dans une évaluation numérique.

— Vous compliquez à plaisir le travail des maîtres.

— Je tâche de le rendre moins mécanique, moins artificiel, et pour tout dire, moins pédantesque. Quand les élèves ne se sentiront plus traités comme des quantités algébriques, ils comprendront mieux que leurs maîtres sont des êtres humains. Au régime de la défiance et même de la guerre, qui n'a pas encore disparu partout, succédera celui de la collaboration.

Au surplus, l'appréciation ne serait point si malaisée. On la fonderait sur une impression d'ensemble et sur des travaux spéciaux qui seraient des travaux d'*application*.

Vous demandez, mon jeune ami, à passer de cinquième en quatrième pour l'allemand? Voilà une intention louable. Nous avons pris l'avis du maître. Vous êtes laborieux et consciencieux. Nous ne vous demanderons pas ce que vous savez ; épargnez-vous les répétitions hâtives, tout le gavage des préparations d'examens. Montrez-nous de quoi vous êtes capable. Voici un texte que vous n'avez jamais vu. Il est à la

portée d'un élève de quatrième. Qu'allez-vous en tirer ?

C'est l'affaire de dix minutes. Le directeur, le maître, un collègue, ou peut-être l'inspecteur scolaire..., le père, s'il désire assister aux épreuves — on ne les y invite pas assez[1] — il n'en faut pas davantage.

— C'est en revenir aux examens.

— Non pas. Les examens étaient un but trop éloigné. On s'y préparait dans les derniers mois, à la bourrée. Ils n'étaient d'aucun profit pour l'éducation intellectuelle ni pour l'éducation morale.

Leur suppression a été un bien. Mais on ne les a remplacés que par le carnet de notes et le bulletin, c'est-à-dire par un système tout aussi artificiel et beaucoup plus déprimant parce qu'il agit de façon continue. Plus d'air, au nom du ciel, plus de jeu aux entournures ; et s'il faut absolument qu'on borne l'éducation à des procédés de dressage, je demande que ce soit au moins le dressage en liberté.

Changeons le mode des interrogations et le régime de la taxation scolaire. L'interrogation doit être perpétuelle parce qu'elle est une méthode d'enseignement et l'une des meilleures quand elle est pratiquée avec intelligence. Mais elle ne convient point pour juger l'enfant. Pour juger sainement de l'élève, il ne faut pas lui demander ce qu'il a appris, mais ce qu'il

1. Sur les rapports de l'école et de la famille, dont je ne puis traiter ici, voir ce qu'on fait dans le Danemarck, en Angleterre, en Suède, en Finlande, en Allemagne : DUGARD, *De la Formation des maîtres de l'enseignement secondaire*, pp. 116-119. Paris, Colin, 1902.

a compris, c'est-à-dire ce qu'il sait faire, de quoi il est capable.

Là, comme partout, nous avons fait une demi réforme, une réforme négative. Nous avons aboli l'ancien état de choses sans organiser l'état de choses nouveau. Et au lieu d'une institution libérale propre à former des âmes libres, nous avons un régime où l'on réalise cet étonnant paradoxe d'unir les inconvénients de la rigueur géométrique à ceux du hasard et de l'incohérence.

J'ai essayé d'esquisser à grands traits le rôle de l'enseignement dans l'éducation morale. Il me reste à dire quelques mots de l'influence personnelle des maîtres et des règlements de discipline.

Depuis quelques années, nous avons fait des progrès dans la vie scolaire. Il me souvient d'un temps où, la classe terminée, maîtres et élèves redevenaient aussi étrangers les uns aux autres que le sont des voyageurs réunis fortuitement dans un compartiment de chemin de fer. Le coup de chapeau réglementaire était le seul indice de leurs relations.

Aujourd'hui des bandes joyeuses parcourent les villes et les montagnes; les courses scolaires sont devenues une coutume, presque une règle. On conduit les élèves dans les musées, dans les fabriques; on fait avec eux des excursions botaniques; on leur offre des séances de projections lumineuses; on les mène au théâtre; on leur fait des conférences; ils ont leurs concours, leurs prix et même leurs sports; à l'Ecole industrielle cantonale, ils ont leur journal.

Voilà beaucoup d'innovations. Nous en plaindons-

nous? J'entends quelques voix qui murmurent : sous prétexte d'égayer l'enseignement, on l'énerve. On distrait les élèves ; constamment on les détourne de leur tâche ; on cède à la mode absurde et malsaine qui fait de nos enfants nos maîtres ; on leur donne une fausse notion de la vie, qui n'est point un perpétuel amusement, et du devoir qui n'est pas toujours aimable, ni toujours récompensé.

Il y a du vrai dans ces observations, ou plutôt il y aurait du vrai si l'on ne cherchait qu'à divertir les élèves. Peut-être bien fait-on quelquefois un emploi peu judicieux des plaisirs les plus légitimes. La faute en est, me semble-t-il, à la famille bien plus qu'à l'école.

Je ne connais pas de cas où les récréations scolaires aient nui sensiblement à l'instruction. C'est, d'ailleurs, chose malaisée à constater. Par contre, il y a deux avantages considérables.

Le premier, c'est le profit intellectuel de l'élève. Il n'y a pas de course scolaire qui ne puisse servir à l'instruction ; il n'y en a pas dont on ne puisse fixer l'itinéraire de manière à faire remarquer aux jeunes touristes des objets qu'ils ne connaissent que par les livres. Ces expéditions doivent être calculées dans ce but. Nous avons la montagne et la vallée, la flore, les travaux d'art, la variété des langues, des mœurs, des habitations, les monuments du moyen-âge, les vestiges de l'antiquité ; que n'avons-nous pas ? Une excellente coutume de l'Ecole industrielle cantonale est de faire préparer la course par les élèves et de leur en faire ensuite rendre compte. Il faudrait les appeler, non

seulement à proposer des itinéraires, mais encore à étudier les particularités intéressantes, à chercher à l'avance ce qui mérite d'être vu. A cet égard nous sommes en bonne voie.

Le second, et, à mon avis, le meilleur avantage des délassements scolaires, c'est le commerce des maîtres et des élèves. On ne saurait trop insister sur ce point. Mais il est d'une telle évidence que je le tiens pour acquis, au moins en théorie. Et l'on peut espérer que, de la théorie, nous passerons de plus en plus à la pratique.

Les jeunes gens sont plus sensibles que les hommes aux marques d'intérêt parce qu'ils ne connaissent pas encore tout ce que peut dissimuler un sourire, un geste de courtoisie ou une parole aimable. D'ailleurs c'est leur droit de compter sur leur maître et d'attendre de lui autre chose que des rebuffades quand ils lui demandent un conseil, une indication pour leurs études, un peu de bienveillance. En général ils se montrent reconnaissants de la sympathie qu'on leur témoigne et l'on ne saurait dire qu'ils en abusent.

Ce qui arrive naturellement dans les sorties annuelles ne pourrait-il se faire tout aussi naturellement dans les multiples occasions de la vie scolaire ? On ne peut rien prescrire à cet égard, mais il ne sera pas inutile de rappeler aux candidats à l'enseignement que le maître a des obligations professionnelles aussi peu précises et aussi certaines à la fois que celles du médecin, de l'avocat ou du pasteur.

L'utilité des rapports personnels du maître et des élèves est de les lui faire connaître individuellement.

je n'ose pas dire entièrement; qui oserait se flatter de pénétrer entièrement un caractère? Mais enfin le commerce personnel est la condition de l'influence féconde, de celle qui prévient le châtiment en prévenant la faute, qui incline les volontés sans les briser et ouvre les esprits sans les mutiler.

Nous serons condamnés à exercer la discipline répressive tant que l'influence des maîtres sur les élèves ne sera pas suffisante pour la rendre superflue, et l'influence du maître demeurera insuffisante aussi longtemps qu'elle restera isolée, qu'il n'y aura pas action commune et concertée. Le défaut que je signale est général.

Nos établissements d'instruction ne sont pas inférieurs en cela, que je sache, au lycée français ou aux gymnases allemands. Mais j'ai l'ambition de voir mon pays à la tête des autres. Il y a été; il est à la veille de se laisser dépasser.

Gardons-nous de dicter au maître ses paroles et ses actes. Ce qu'il dit et ce qu'il fait doit venir de lui-même. Sa bienveillance prendra autant de formes qu'elle aura d'occasions de s'exercer. Mais elle s'exercera toujours dans le même but. Ce but, il faut le concevoir nettement. C'est de connaître le jeune homme pour agir sur lui. Qu'on ne m'accuse point de prêcher l'abandon, ni la familiarité déplacée, ni la cordialité de parade, ni la fausse bonhomie; ce serait montrer qu'on n'a pas compris. Il faut beaucoup plus de fermeté dans le régime libéral que dans la routine machinale.

Le souvenir de Javelle, l'enthousiasme qu'il excitait

survivent après vingt ans dans la mémoire de tous ses élèves. Lui reprochera-t-on d'avoir méconnu son vrai rôle et cédé quoi que ce soit de la dignité magistrale?

Connaître un jeune homme, qu'est-ce que cela? C'est, au lieu de juger sommairement sur quelques faits, et généralement sur les actes répréhensibles, démêler ses dispositions intellectuelles, ses goûts, ses capacités. C'est, en second lieu, discerner les mobiles qui le font agir et par lesquels on a prise sur lui.

Les erreurs profondes de la pédagogie morale viennent du retard de la psychologie individuelle. Mais où est le laboratoire de la psychologie individuelle, si ce n'est à l'École?

Appliquer le même traitement au timide et à l'insensible, à l'enfant qui vit beaucoup par l'imagination et à celui qui est, comme on dit, « tout en dehors, » c'est employer des remèdes pires que le mal.

On se trompe si aisément dans l'étude des caractères que la collaboration y est indispensable. Deux avis valent mieux qu'un, en pareille matière, et trois ou quatre avis valent mieux que deux. Les discussions de nos conférences de collèges rendent à l'enseignement d'utiles services. Elles en rendront de précieux le jour où l'on y abordera sérieusement les questions d'éducation morale pour « individualiser la discipline », comme on propose, en droit pénal, d'individualiser la peine.

Le rapprochement que je viens de faire n'est pas du pur paradoxe. Le règlement de discipline est beaucoup trop un code des délits et des peines. D'une

part nous encourageons trop peu; d'autre part, nous punissons trop souvent et trop uniformément. Cette question nous entraînerait bien loin; force nous est de nous limiter; je me borne à toucher trois points : la punition, les encouragements, le traitement des réfractaires.

On a dit que l'Ecole industrielle cantonale avait aboli les punitions[1]. Erreur profonde. Dans le régime qui y est institué, certaines pénalités, la retenue par exemple, ont disparu. On y a renoncé par la simple raison qu'elles faisaient plus de mal que de bien. Parents, et vous, chers collègues, rassurez-vous: on punit encore à l'Ecole industrielle. Seulement on punit moins et on tâche de punir autrement, qu'au temps jadis. La punition est un moyen d'action parmi plusieurs autres. Dans chaque cas on s'efforce de choisir le plus efficace. Tout délit, en effet, doit être envisagé comme un cas particulier. Chercher la cause pour employer le meilleur remède, telle est la nouveauté, si c'en est une; n'est-ce pas plutôt la vieille maxime de tous les éducateurs? L'un des plus vilains défauts de l'écolier c'est le mensonge, la tricherie. Mais il y a plusieurs sortes de mensonge. Les uns mentent par timidité, par peur. Frappez-les rigoureusement, vous les affolez; ils mentiront toujours davantage. Beau résultat, en vérité! D'autres mentent par jactance. Faites qu'il y ait une opinion dans la classe et qu'on n'admire plus celui qui joue un tour au maître, vous

1. On trouvera les détails dans la Notice historique sur l'Ecole industrielle cantonale. Lausanne 1902, pag. 204-232.

supprimez le mobile du menteur et du même coup le mensonge.

Je crois inutile de multiplier les exemples. La punition est plus souvent un aveu d'impuissance qu'un procédé pédagogique. Et le malheur c'est qu'en recourant à de pareils moyens on se dispense d'en chercher d'autres qui auraient une action durable. Ainsi, on néglige les occasions de faire voir le prix qu'on attache à l'effort loyal, à la franchise, à la bonne camaraderie et avant tout au sentiment du devoir. Combien le blâme aurait plus de force si l'on était moins avare de l'éloge! Se figure-t-on que les élèves ne sentent rien? Pourquoi n'encourage-t-on pas avec plus de bienveillance l'effort intellectuel et l'effort moral? Pourquoi ne montre-t-on pas à l'élève, même à l'élève arriéré, que l'on remarque ses lents progrès? Au Collège cantonal il y a, me dit-on, un prix fondé par M. le docteur César Roux, pour celui qui a fait le plus de progrès dans l'année, fût-il parmi les derniers. Heureuse innovation! Voilà de la saine pédagogie. Faudra-t-il que les médecins, non contents de triompher dans leur art, nous enseignent encore le nôtre?

Le but du cours de morale créé récemment à l'Ecole industrielle et au Collège cantonal est de grouper, de concentrer les éléments de la discipline éducative. J'en ai traité ailleurs et n'y reviens ici que pour mémoire. On ne fait ni la théorie du devoir, ni l'exposé systématique de la morale. Puiser sa matière dans le livre d'or de la race humaine et dans la réalité quotidienne de la vie scolaire, exercer l'enfant aux émotions généreuses, l'habituer à se juger lui-même en se

comparant avec les modèles, éveiller en lui par l'admiration et par la sympathie le sens de cette beauté supérieure de l'âme sans laquelle tout le reste n'est qu'un vain décor, si l'entreprise en est délicate, n'est-elle pas, du moins, fructueuse et digne d'un sérieux intérêt ?

Mais les réfractaires ? Que ferez-vous, nous dit-on, de ceux qui musent et s'amusent, qui échappent aux influences bienfaisantes, répugnent à l'étude, ignorent le devoir et organisent l'hostilité ?

Des ingouvernables, je conviens qu'il y en a. Ce qu'il faut en faire ? Nous prierons les parents de le demander à leur médecin. On oublie trop qu'il n'est pas de fait sans cause. Si les effets échappent à nos moyens d'action, c'est que les causes sont d'un ordre qui ne nous appartient pas. Seul, le médecin pourra discerner si le cas est accidentel[1] ou s'il tient à des dispositions organiques ; seul il pourra faire l'anamnèse et parler avec une autorité suffisante. Il y a une contagion morale. Notre devoir est d'en préserver nos élèves. Comment donc ! On veut opérer une sélection préliminaire et la continuer d'année en année, et l'on fermerait les yeux avec complaisance sur le vice rédhibitoire, sur l'incapacité morale, plus grave cent fois que l'ignorance de la grammaire ou des quatre opérations ? Et l'on s'épuiserait dans une lutte stérile qui compromet la marche de la classe et le renom de l'établissement tout entier ?

1. Voir les cas rapportés par M. HERZEN dans ses *Causeries physiologiques*. Voir aussi Maurice DE FLEURY : *Le Corps et l'Ame de l'enfant*.

Dans nombre de cas où la discipline actuelle échoue ou ne fait que du mal, on ramènera l'enfant par une discipline à la fois plus ferme, plus active et beaucoup plus bienveillante. On obtiendra des résultats encore meilleurs en établissant des rapports et des liens entre l'école et la famille. Mais il y a des cas rebelles. On rencontre, dans la société humaine, des goujats essentiellement indécrottables, des âmes en qui la bassesse et la félonie semblent congénitales. Cependant on en découvre fort peu parmi les enfants. Et s'il m'était permis de contredire quelques savants des plus renommés, je dirais que les progrès des sciences psychologiques nous amèneront à expliquer par les causes actuelles, c'est-à-dire par les influences sociales et par les circonstances de la vie, une foule de cas et de faits que l'on rapporte aujourd'hui à l'hérédité. Mais enfin il y a parfois, dans la population scolaire, des sujets morbides, des névrosés, des malfaisants, des brutaux. On les éliminera sans violence, mais résolument.

Le *consilium abeundi* ne doit plus être un châtiment ni, à tout prendre, un déshonneur. Mais il faut le donner sans hésitation et sans délais trop prolongés quand un élève ne peut décidément s'adapter à un régime d'active bienveillance et de ferme douceur. Ce qui convient à celui-là, c'est un changement de milieu, de lieu, d'occupations, d'alimentation, que sais-je, en tout cas, un traitement spécial. L'école ne saurait lui offrir ce qui lui est nécessaire. Qu'elle devienne de plus en plus un établissement d'hygiène intellectuelle et morale ; qu'elle ne soit jamais une clinique.

RÉSUMÉ

I. — Le but de la discipline, à l'école, est de contribuer à la formation du caractère ; chaque cas de discipline un peu sérieux doit être envisagé comme un problème d'éducation morale.

II. — L'école ne peut s'exempter de cette tâche car elle a, de fait, une action considérable. Il faut que cette action devienne plus réfléchie et plus concertée.

III. — Notre discipline est beaucoup trop négative, pas assez suggestive, pas assez stimulante. Il importe en particulier de se garder de l'abus des notes, de la comptabilité intellectuelle et morale.

IV. — L'éducation morale doit résulter de tout l'enseignement, esprit et méthodes ; de toute la vie scolaire, par l'organisation des influences collectives ; du commerce personnel des maîtres et des élèves et enfin de l'emploi de certains moyens spéciaux, tels que les rapports de l'école et de la famille, les encouragements et les blâmes. La punition n'est qu'un moyen entre beaucoup d'autres et généralement le moins bon.

V. — L'expulsion, punition déshonorante, ne doit être prononcée que dans des cas exceptionnels, mais le *consilium abeundi,* mesure d'hygiène et de prévoyance, doit être donné sans hésitation, dans l'intérêt de l'enfant comme dans celui de l'école, toutes les fois qu'un élève paraît incapable de se conformer au régime d'une discipline libérale.

APPENDICE

DE LA FORMATION DES MAITRES

Il y a dix ans, quand M. F. Guex publiait son rapport[1], nous étions en retard sur les cantons de Berne, de Zurich, de Bâle, d'Argovie et de Thurgovie. Que faisait-on chez nous, pour la préparation professionnelle des maitres ? Rien.

Que fait-on aujourd'hui ? Peu de chose. Il y a un cours de pédagogie à la Faculté des Lettres. Mais où sont les exercices pratiques ? Où est l'initiation expérimentale aux méthodes d'enseignement ? Où les candidats prennent-ils contact avec des élèves ? Ce qu'on a fait de nouveau, pendant cette décade, nous le devons à l'initiative privée. M. L. Maillard a obtenu l'autorisation de mener ses étudiants dans les salles de l'Ecole industrielle et du Gymnase scientifique et de leur faire faire la classe, sous sa direction. Ils y trouvent grand profit et l'enseignement n'en souffre pas. Au surplus, les directeurs de nos établissements cantonaux se montrent disposés, pour la plupart, à favoriser une entreprise de ce genre. M. L. Maillard en a prouvé par le fait la possibilité et l'utilité. Nous sa-

1. *L'éducation professionnelle des candidats à l'enseignement secondaire*, par François GUEX. — Lausanne, 1892.

vions déjà qu'elle réussit pleinement à Paris. Nous n'ignorions pas entièrement ce qu'on fait en Allemagne depuis longtemps. M. Guex, dont le rapport contient des informations précises et utiles, s'est abstenu de nous citer l'exemple des Etats-Unis d'Amérique. Cette discrétion me paraît fâcheuse. Il ne faut pas craindre d'insister chez nous sur ce qu'on fait ailleurs[1]. Nous ne sommes que trop portés à nous dispenser des comparaisons qui inquiéteraient notre paresse, et décidément, en ce qui concerne la préparation des maîtres, nous nous contentons à trop bon marché.

La question que discutait M. Guex était une question d'application. Le principe, en effet, est acquis. Il est consacré par la loi, car la loi exige en termes exprès la préparation professionnelle, théorique et pratique, des maîtres de l'enseignement secondaire.

Depuis lors, rien n'a été fait. C'est peu, en vérité. A quoi tient cet inexplicable, j'allais dire cet inexcusable retard? Est-il besoin de rouvrir le débat et de prouver l'utilité de la loi? De toutes les pages qu'on vient de lire ne résulte-t-il pas au moins une vérité de fait, c'est qu'il y a des problèmes de méthode, d'organisation, d'éducation? Ces problèmes sont importants; il ne dépend pas de nous d'en ajourner la solution; on est bien forcé de les aborder dans la pratique quotidienne; pour n'avoir pas voulu les reconnaître et les étudier à loisir, on les tranche au jour le jour et

1. Cf. A. DUGARD. — *De la formation des maîtres de l'enseignement secondaire à l'étranger et en France.* — Paris. Colin, 1902.

au hasard, sans informations, sans critique, au détriment des élèves, de l'école et du pays.

Je cherche à classer les objections et je n'en trouve que deux, auxquelles tous les arguments se ramènent, à savoir la vanité de la pédagogie et la vertu souveraine de l'expérience personnelle pour la formation du maître.

Franchement, ce n'est guère la peine de réfuter de pareilles assertions. Oui, la pédagogie est inutile, mais à ceux qui l'ignorent. Inutile de connaître l'évolution de l'esprit, l'organisation de la mentalité, tous les résultats qui, depuis cinquante ans, ont modifié si profondément notre idée de l'homme! Inutiles, les débats célèbres des grands éducateurs, ces batailles d'idées où se jouait le sort des générations à venir! Inutile, de chercher le but de l'éducation pour la diriger? Inutile, d'être informé de ce qu'on fait ailleurs, de se tenir au courant des questions et du progrès, de savoir qu'en d'autres pays certaines écoles sont organisées autrement que les nôtres, qu'on y gagne du temps, qu'on y épargne des forces, qu'on y fait plus, plus vite et mieux?

Dites tout en un mot : il est inutile de savoir ce qu'on fait, de procéder avec réflexion, de guider ses démarches à l'aide d'une critique tant soit peu scientifique.

Sait-on que les recherches des pédagogues sont aujourd'hui tout autre chose que des amplifications littéraires? Les faits, les expériences, les constatations psychologiques, physiologiques, statistiques, dont leurs traités sont remplis, les conclusions de

leurs minutieuses enquêtes, suppléera-t-on tout cela par un trait de génie ?

Eh bien, faites mieux : supprimez les études. S'il n'est pas besoin de préparation pour enseigner, il n'en est pas besoin davantage pour s'instruire. Appelez quelque jeune homme bien doué, nommez-le à n'importe quelle chaire. Ce qu'il faut savoir, il l'apprendra comme il apprend ce qu'il faut faire. Pourquoi trouvez-vous ce raisonnement absurde quand il s'agit des études, si vous le trouvez bon quand il s'agit de l'enseignement et de l'éducation ? Ne voyez-vous pas qu'il est également absurde dans l'un et dans l'autre cas ?

L'expérience personnelle ? Comme vous, je la crois indispensable et c'est bien la meilleure école, pourvu toutefois qu'on sache en user. Car il a été dit autant de sottises au nom de l'expérience qu'il a été commis de crimes au nom de la vertu. Qu'entend-on par l'expérience ? Une habitude, un pli contracté à la longue, une idée préconçue ? Qu'est-ce qu'une observation qui n'est pas contrôlée par le témoignage de nombreux observateurs ? Qu'est-ce qu'une expérience qui n'est pas raisonnée, critiquée, vérifiée ? Ce que c'est ? Il faut avoir le courage de le dire : c'est du vulgaire empirisme.

On répète encore chez nous ce qu'on n'ose déjà plus dire ailleurs, que les bons maîtres le sont d'instinct ; faut-il ajouter : de naissance ? On veut que l'apprentissage des débuts et quelques tâtonnements leur suffisent, qu'ils se créent une méthode, trouvent leur voie, devinent l'art. Ne serait-ce pas là, précisé-

ment, ce qui explique la lenteur de nos progrès, le manque de décision et le défaut de précision de notre enseignement? On ne sait pas bien ce qu'on veut, on ne sait pas bien où l'on va, on ne sait pas bien ce qui est essentiel et ce qui est d'importance secondaire. Les idées un peu nouvelles ou qui paraissent neuves étonnent, déplaisent. On est mal à son aise dans la discussion parce qu'on n'a pas de point de vue clairement défini d'où l'on puisse examiner et juger.

On redoute les changements, et cela est naturel car on n'y aperçoit que le changement, on n'a pas le moyen de discerner le progrès ou le recul qui doit en résulter. Malgré la souplesse de notre loi, visiblement conçue dans le désir de favoriser l'initiative des directeurs et des maîtres eux-mêmes, il est bien rare qu'on se décide à faire un essai, une expérience conduite méthodiquement. Dans une époque où l'enseignement secondaire est un peu partout en voie de transformation, on agit trop, chez nous, comme s'il n'y avait point de questions, rien de suranné à faire disparaître, rien d'utile à instituer. On est retenu par des scrupules fort honorables, mais qui révèlent une situation fâcheuse.

Des expériences, me dit-on, mais c'est la désorganisation des classes, l'anarchie, la décadence des études. Voulez-vous donc traiter l'enfant comme un témoin de laboratoire?

— Je veux le traiter comme un être humain et approprier l'institution scolaire à ses besoins, parce que les écoles sont créées pour lui et non lui pour elles. Et je dis qu'il ne faut point hésiter à tenter dans une

classe l'emploi d'une méthode nouvelle, dans un collège, l'essai d'un régime disciplinaire moins routinier, moins mécanique et plus vivant. Mais c'est à une condition. Le directeur le plus clairvoyant, le plus zélé, n'obtiendra rien s'il n'est entouré d'un état-major éclairé, capable de faire de véritables expériences — qui ne sont pas de simples remarques occasionnelles — capable aussi de les arrêter au moment opportun si elles ne produisent pas les résultats voulus. Si le personnel enseignant n'a pas une culture pédagogique, ne comptez pas beaucoup plus sur la pratique que sur la théorie pour y suppléer.

Les meilleures intentions se trouveront paralysées; les idées saines que vous aurez apportées, une fois traduites dans les faits vous ne les reconnaîtrez plus, tant elles seront changées, et vous direz avec étonnement : quelles sont ces étrangères? Car toute œuvre comporte une part de suppressions et une part de créations. On peut abolir par ordre : créer, non. Dire que celui qui enseigne fait toute la valeur de la méthode, c'est dire une sottise. Mais il est clair qu'il la pratiquera mal s'il ne la comprend pas. Et l'on s'écriera : cette méthode d'enseignement est fausse, ce régime scolaire est mort-né, cette idée est chimérique, parce qu'on n'aura ni suivi la méthode, ni appliqué le régime, ni compris l'idée. Une fois de plus, la loi du moindre effort l'aura emporté sur la loi du progrès.

Que conclure de tout cela?

En premier lieu, que nous sommes d'accord sur la nécessité de la préparation professionnelle des maîtres.

En second lieu, que rien n'a été fait jusqu'à présent ou presque rien.

En troisième lieu, et je ne saurais trop insister sur ce point, c'est que la préparation professionnelle doit être une éducation. Notre but n'est pas d'inculquer à nos étudiants une certaine somme de notions mais de développer en eux certaines capacités. Les connaissances théoriques sont indispensables pour prévenir le danger de l'empirisme à courte vue, pour habituer le jeune maître à considérer chaque incident comme un cas particulier d'une loi générale, comme un problème des sciences morales. Mais elles n'ont pas leur but en elles-mêmes.

Le but, c'est de rendre le maître capable de suivre une méthode, de choisir entre diverses méthodes ou de les combiner suivant les circonstances, suivant les besoins de ses élèves, leurs aptitudes, leur caractère, leurs ressources. Qu'il le fasse en connaissance de cause; qu'en tout temps il juge lui-même de son œuvre et de ses procédés. C'est alors qu'il sera « maître » en fait comme en titre et que son activité deviendra féconde en joie parce qu'elle sera libre et créatrice.

Nous avons à considérer la situation des maîtres en fonctions et celle des candidats à l'enseignement.

La grande ressource des maîtres, c'est la Société vaudoise de l'enseignement secondaire. Le choix des questions qu'elle a mises à l'étude, les rapports qu'elle a publiés, les discussions qu'elle a entendues, tout son passé, court mais bien rempli, nous fait augurer favorablement de son avenir. Une large extension de son activité, avec l'appui de l'Etat, qui ne lui a pas

fait défaut jusqu'à présent, voilà d'où nous pouvons attendre le progrès. Grâce à elle, le personnel de l'enseignement secondaire vaudois forme un corps; il peut s'organiser, délibérer sur ses intérêts, émettre des vœux et les faire écouter.

Elle rendrait au pays un service de plus et un grand service en facilitant aux maîtres l'étude du mouvement pédagogique contemporain. Ceux d'entre eux qui désirent se tenir au courant des questions s'achoppent à des difficultés rebutantes. Où s'informer? Où trouver des livres? Où apprendre seulement quels sont les ouvrages importants, parmi les publications innombrables de tous les pays? Comment se dispenser d'achats coûteux?

La Bibliothèque cantonale? Une importante partie de son catalogue est manuscrite. Il faut venir à Lausanne pour le consulter. Les catalogues sont anciens, multiples, incommodes. Les refaire serait une entreprise considérable et fort dispendieuse. Et puis, la Bibliothèque cantonale, quelques ressources qu'elle offre au public, quel que soit le mérite, le zèle du personnel, ne peut être qu'un service administratif; et c'est une institution d'un genre tout différent que je propose, non pour la remplacer, mais pour la compléter.

L'Université de Chicago a un département dit de l'extension universitaire, chargé, entre autres attributions, du prêt des livres aux étudiants et de la direction de leurs lectures. Les élèves reçoivent des conseils, font des travaux dont on leur envoie le corrigé. C'est, si vous voulez, le système des études par correspondance.

Sans en garantir la valeur, on peut le trouver ingénieux et original. Ce qu'il nous faut, ce n'est pas tout à fait cela, mais c'est quelque chose de plus ou moins analogue. Ne pourrait-on créer à l'aide de notre musée scolaire et de l'*Educateur,* une sorte de service de renseignements à l'usage des maîtres de l'enseignement secondaire ?

Laissant les détails de l'organisation, j'esquisse à grands traits le plan général.

Les archives de la Société de l'enseignement secondaire renferment ou renfermeront un jour des documents administratifs, procès-verbaux, comptes de caisse, etc... et des documents pédagogiques, rapports des conférences locales, rapports généraux, etc... N'y aurait-il pas avantage à séparer ces documents ? Outre les rapports écrits des conférences, les réponses au questionnaire de 1902 forment à elles seules une collection d'un réel intérêt. Le Musée scolaire me paraît tout désigné pour la recevoir. Il est ouvert régulièrement et le service des expéditions ne coûterait pas grand peine. Effraierait-on les organisateurs de ce musée en leur demandant de le rendre toujours plus accessible et d'en faire un peu la maison du corps enseignant ? A la collection des documents de l'enseignement vaudois viendrait s'ajouter celle des publications, des revues et des ouvrages acquis par la Société. Les achats seraient faits sur le préavis d'un comité de lecture chargé d'opérer un triage sévère et de ne retenir que les ouvrages importants. On arriverait de cette manière à constituer une bibliothèque, non pas complète, mais au contraire choisie, d'ouvra-

ges relatifs aux problèmes actuels de l'enseignement. On l'organiserait de façon à faciliter le travail. A chaque ouvrage serait jointe l'indication bibliographique des articles de critique dont on aurait connaissance. De plus, les ouvrages seraient dépouillés et l'on dresserait un répertoire des principales questions traitées. Il suffirait, pour l'essentiel, d'une dizaine de personnes de bonne volonté dont chacune parcourrait deux ou trois livres dans l'année. Au bout de quelque temps on serait en mesure de renseigner utilement les maîtres désireux de s'éclairer sur tel point de méthode, sur tel problème d'éducation.

Créons une bibliothèque circulante composée de périodiques. Les établissements cantonaux, seuls, ont obtenu quelques revues de l'enseignement. Les communes n'en soupçonnent même pas l'utilité. Il faut à tout prix faire quelque chose pour animer, vivifier notre enseignement secondaire.

Réfléchissez-y! Ce jeune homme vous vient frais émoulu des études, soucieux de bien faire, capable de progrès. Il quitte le lac et la cathédrale pour le clocher d'une petite ville riante, avec un horizon de prairies ou de sapins. Après la voix de ses maîtres, il écoutera le langage des choses. Et voici ce qu'elles lui diront : mon ami cette bourgade est riante en effet, comme celle de La Bruyère, et même davantage. Mais on ne s'y passionne guère aux questions d'enseignement, ni en général aux choses intellectuelles. C'est pourquoi l'on ne songera pas à vous offrir quelque moyen de vous développer. Aucune ressource. D'informations, de comparaisons, de suggestions, point.

Vous aurez la tentation de vous laisser dériver doucement, au fil de la vie scolaire. Cédez-y. A quoi bon réagir? Vos efforts seraient en pure perte. Et vous passeriez pour un esprit inquiet, peut-être indiscipliné et brouillon. Renoncez à la sotte prétention de faire autrement qu'on n'a toujours fait.

Savoir n'est pas tout. Il faut voir. La société de l'enseignement secondaire devrait quelquefois déléguer à l'étranger l'un de ses membres, avec la mission d'examiner tel gymnase, tel lycée, tel système nouveau. Rien de plus fructueux que ces enquêtes sur le vif, faites par des hommes déjà versés dans la pratique. Elargissez notre horizon, notre cercle d'idées, multipliez les points de comparaison, en un mot excitez les esprits, entretenez-y le mouvement, la circulation de la vie. Le danger permanent c'est l'automatisme, la routine.

Qu'on ne vienne pas nous rebattre les oreilles des mots difficultés pratiques, innovations coûteuses. Quelques centaines de francs tous les deux ou trois ans, est-ce là de quoi faire frémir le canton de Vaud? Il en est de nos maîtres comme de nos élèves, on ne leur prodigue pas les encouragements ; celui-là n'aurait rien d'excessif. Et quand on en ferait autant pour l'enseignement primaire, je ne saurais, pour ma part, qu'en féliciter l'Etat, le corps enseignant et le pays.[1]

Si nous faisons peu de choses pour favoriser le dé-

1. Voir ce qu'on fait en Hongrie, en Belgique, en Norvège, en Suède, en Finlande, en Russie, au Japon. Cf. DUGARD : *De la formation des maîtres de l'enseignement secondaire, en France et à l'étranger*. Paris, Colin, 1902, pp. 130-132.

veloppement professionnel des maîtres en charge, nous ne faisons guère davantage pour les candidats à l'enseignement. Ils ont à l'Université des cours de pédagogie. C'est bien, mais c'est peu, et nous n'avons guère le droit de nous inscrire en faux contre l'appréciation de Mlle Dugard, dont le livre clair, précis, minutieusement documenté, plein de pensées fines et fortes, mérite la plus sérieuse attention :

« En Suisse, la loi vaudoise du 19 février 1892 exige des licenciés qui veulent entrer dans l'enseignement secondaire public « des connaissances théoriques et pratiques de pédagogie » (art. 72). Un décret du 30 avril 1897 ajoute qu'un règlement spécial doit déterminer le mode de préparation professionnelle des candidats (art. 49), mais aucune mesure n'a été prise : décret et loi sont restés lettre morte. »[1]

Rappelons ici le but de la préparation professionnelle. Ce n'est pas de dresser les candidats à une nouvelle routine à peine préférable à l'ancienne ; ce n'est pas de leur imprimer un pli, de leur donner une courbature pour les rendre semblables à leurs élèves, de faire d'eux les hommes d'un livre, d'un homme, d'un théoricien, fût-ce Rousseau, Pestalozzi, Herbart ou Kropotkine. Les rendre conscients de leur tâche, leur faire envisager la question de l'éducation comme une partie — et non la moindre — de la question sociale, éveiller en eux le sentiment de l'idéal vers lequel tendent confusément les sociétés modernes et le désir de découvrir les méthodes les plus propres à le réaliser

1. Op. cit. p. 137.

dans le domaine de l'éducation, voilà bien plutôt la vraie mission d'un tel enseignement. Ceux que l'on aura pénétrés de cet esprit se feront une plus haute idée de leur métier. Ils trouveront les bonnes méthodes parce qu'ils auront envie de les chercher. Et la vue claire du but supérieur de l'enseignement leur donnera plus de liberté dans le choix des moyens, plus de souplesse d'allure et plus de fermeté réfléchie.

Ne dites pas que cela est vague, chimérique, impraticable. Ce qui est chimérique, c'est de croire que l'on forme de bons professeurs en leur inculquant des notions décousues, en les maintenant terre à terre, en leur faisant faire quelques leçons suivies de quelques critiques de détail. Entre la théorie sans l'application et l'application sans la théorie, j'hésiterais, pour ma part, à me prononcer, car je ne puis voir où est le moindre mal.

Dans tout ce qu'on a dit et proposé chez nous, on s'est montré en quelque sorte obsédé de l'inquiétude du minimum. De peur de ne rien obtenir on a dit : qu'est-ce que nous pourrions bien ne pas demander ; qu'est-ce que nous pourrions ne pas faire ? A quoi pourrions-nous renoncer ?

Etait-ce le bon moyen de faire comprendre à notre peuple et aux pouvoirs publics la nécessité urgente d'une création prévue par la loi et annoncée par le règlement général ?

A demander l'impossible, on rend l'échec certain. Mais, à limiter trop strictement la tâche, on risque d'oublier le but et de se contenter de quelque chose d'insuffisant qui deviendra promptement inefficace.

L'idéal, à mon humble avis, serait de compléter l'enseignement de la Faculté des lettres et d'organiser près de cette Faculté une section de pédagogie, qui rendrait d'utiles services à nos candidats et qui serait pour la Faculté un élément de succès et une très heureuse extension. L'hygiène scolaire, les questions d'organisation et de législation scolaire, les problèmes de l'éducation morale, les expériences de psychologie infantile, tout cet ensemble de recherches qui forment bien un département de la science sociale, mérite une plus large place à notre programme. L'école d'application, qu'on se représente si coûteuse, consisterait en une série de cours du soir pour lesquels, certes, les inscriptions ne feraient pas défaut.

Une école théorique et pratique de pédagogie, annexée à la Faculté des lettres, où les étudiants de la Faculté des sciences auraient un accès facile, et dont le programme comporterait les principaux sujets des études pédagogiques actuelles, de la puériculture à la psychologie individuelle. Nous aurions pour sanction un diplôme d'études pédagogiques supérieures. Il serait la consécration d'une préparation spéciale, utile aux futurs directeurs d'établissements d'instruction, publics ou privés, et à tous ceux qui ont à se mêler d'éducation. D'ailleurs il n'aurait pas la rigidité des diplômes ordinaires. Les études seraient combinées de façon à ne pas retarder l'examen de licence ès lettres ni la licence ès sciences. Cela n'est pas si malaisé qu'on a l'air de le croire.

Mais il ne semble pas que nous ayons le goût des plans d'extension. Au lieu d'une création originale et

heureuse qui, sans entraîner de grands frais, eût été un enrichissement précieux de la Faculté des lettres, contentons-nous de satisfaire tant bien que mal aux nécessités urgentes. Et puisque Messieurs les directeurs de nos établissements cantonaux s'y montrent disposés, organisons avec leur aide et chez eux une série d'exercices pratiques. Laissons aux candidats le choix de l'époque. Bornons-nous à exiger qu'ils aient assisté à quelques classes, puis donné eux-mêmes un certain nombre de leçons jugées suffisantes par une commission qui suivrait ces exercices et en ferait la critique. Les candidats avancés pourraient être chargés de certains remplacements dans nos établissements d'instruction secondaire. Quant à la préparation théorique, il serait bon d'élaborer un programme clair et précis des principales questions que le candidat devrait connaître et qu'on ne manquerait pas d'aborder, en présence du professeur de pédagogie, dans la discussion des exercices pratiques. Ce serait moins un examen, au sens propre du terme, qu'un entretien critique, où l'on s'assurerait que le candidat est instruit des principes et des problèmes et qu'il sait appliquer les notions acquises.

Point de diplôme; point de certificat. Une simple attestation, inscrite si l'on veut, dans le livret d'étudiant, après chaque exercice admis. Car il ne faut pas nous faire d'illusions, ni surtout en créer chez nos étudiants. Le système que je propose est une combinaison partielle des propositions de M. Guex, de celles du Collège cantonal et des conclusions de certaines délibérations de la Faculté des lettres. Ce sera pour le

candidat une courte initiation, un rapide apprentissage du métier, rien de plus. La culture pédagogique qui fait les vrais éducateurs est tout autre chose. C'est à peine si l'on pourra donner une vague idée de ce que les étudiants trouvent, par exemple, au Teachers College de la Columbia University, ou à l'Ecole normale supérieure de Tôkyô. Mais on agit selon ses ressources. L'initiation pratique, que nous pourrions organiser à peu de frais et sans difficulté, sera chose excellente à condition qu'on la donne pour un commencement, et qu'on inspire aux jeunes gens le désir de la compléter, de s'informer plus amplement et de se former par l'observation et la réflexion critique.

Il est temps que cette question aboutisse, m'écrit M. E. Payot. Certes, il en est temps. Je vois bien qu'elle aboutira... par le petit bout. Soit, pourvu que nous ne préjugions pas de l'avenir. Les problèmes de l'éducation individuelle et sociale, considérée comme une préparation à la vie, prennent aujourd'hui tant de portée qu'il n'en faudrait pas davantage pour justifier une réorganisation ou en quelque sorte une « mise au point » de notre Faculté des lettres. Puissent les efforts sincères que nous tenterons nous conduire à une conception plus claire des tâches actuelles, nous empêcher, tout au moins, de les perdre de vue.

RÉSUMÉ

I. — Il est indispensable d'organiser sans retard la préparation professionnelle des maîtres.

II. — La préparation théorique se fait à l'Université. Les exercices pratiques doivent avoir lieu dans les établissements cantonaux d'instruction secondaire.

III. — Il convient de laisser au candidat le choix de l'époque. Mais ces épreuves seraient suivies d'une critique et d'une discussion où il aurait à faire preuve de connaissances théoriques.

Un examen proprement dit de pédagogie théorique est-il nécessaire ? Je ne me prononce pas sur ce point. En tout cas les mesures proposées sont insuffisantes pour justifier la création d'un diplôme. Une attestation en tiendrait lieu.

IV. — Il importe d'encourager les maîtres à perfectionner leur culture pédagogique et de leur procurer les ressources nécessaires. Une collection des ouvrages les plus importants, un choix de périodiques devraient être mis à leur disposition. De courtes missions pour l'étude pratique d'un sujet déterminé, d'un établissement, d'une méthode, seraient utiles. Peut-être des conférences entre les maîtres chargés de l'enseignement d'une branche d'études auraient-elles de bons effets. On trouvera d'autres moyens et sans doute de meilleurs pourvu qu'on les cherche. Ce qui est indispensable, c'est qu'on les cherche résolument.

CONCLUSIONS GÉNÉRALES

On a trouvé dans ce travail des conclusions partielles qui forment le résumé des chapitres. Voici quatre propositions où se résument ces résumés :

I. — L'organisation de notre enseignement secondaire n'est plus conforme aux vrais besoins du pays.

II. — En étudiant les réformes on se proposera ce triple but :

a) Mettre la culture de pair avec l'instruction ;

b) Pour les élèves qui ne se destinent pas aux études supérieures, rendre le cours d'études plus pratique et plus varié, tout en ménageant, s'il y a lieu, des issues sur les gymnases ;

c) Donner à nos futurs bacheliers une culture équivalente, soit classique, soit scientifique, afin de les admettre à parité dans les Facultés universitaires.

III. — Le problème de l'éducation morale ne peut être utilement résolu que par une réforme profonde de notre système de discipline et du régime des appréciations, des promotions et des examens.

IV. — La préparation pédagogique des maîtres sera ébauchée par des exercices et des discussions qui au-

ront lieu dans nos établissements cantonaux. Mais il importe essentiellement d'assurer aux maîtres en charge les moyens de perfectionner leur culture professionnelle.



TABLE DES MATIÈRES

Pages

Avertissement . . . . VII-VIII

CHAPITRE I. *De l'organisation* 1-45

De l'esprit de notre histoire scolaire. — Quatre faits principaux : 1° Transformation du rôle de l'enseignement classique. — 2° Développement des écoles moyennes. — 3° Mode d'action de l'Etat. — 4° Réclamations actuelles, 1-19.

Etat de nos sections classiques. — Statistique. — Les collèges classiques régionaux, 20-26.— Sections modernes.— Statistique.— Confusion des tâches et divergence des intérêts ; difficulté croissante de leur situation, 26-32. — Solutions proposées : matières à option ; collèges scientifiques régionaux et écoles secondaires, 32-42. — Résumé du chapitre I, 42-45.

CHAPITRE II. *Plans d'études, méthodes d'enseignement et matériel scolaire. — Le mal* 46-77

Deux tâches de l'enseignement secondaire : l'instruction et la culture. — Danger de leur séparation. — Exemple tiré de l'*Emile*. — Autre exemple tiré de l'histoire pédagogique des sciences physiques et naturelles, 46-57.

Que cette opposition est la vraie cause du mal. — Les symptômes, pp. 57-62. — Que les autres explications sont insuffisantes et mal fondées. — Des défauts du recrutement. — La prétendue surcharge des programmes et des horaires, 62-77.

Pages

CHAPITRE III. *Plans d'études, méthodes d'enseignement et matériel scolaire. — Les remèdes* 77-147

Division sommaire des sciences. — Deux questions qui reviennent pour chaque groupe de matières, 77-78.

Sciences morales. — Les langues vivantes, 79-80. — La langue maternelle. — Importance. — Vices de l'enseignement grammatical; remède, 80-88. — Insuffisance des lectures; ce qu'il faudrait faire en division classique, en division moderne, 88-95.

Les langues anciennes. — Le grec facultatif, 95-100. — Le latin à 12 ans : question de l'âge d'admission. — Question du raccord et des concordances; solution par le système des classes mobiles ou cours gradués, 100-106.— Interversion du latin et de l'allemand dans les classes inférieures ; exemple de la Suisse allemande; exemple des Reformgymnasien allemands, 106-113.

Ce que doit être cet enseignement. — Vice de l'enseignement grammatical. — Comment s'y prenaient les Jésuites. — Des exercices. — De la lecture, 113-119.

Opinion du grand Arnault ; de Stuart-Mill ; de M. A. Ribot. — Exemple des gymnases allemands. — Comparaison des programmes de lecture, 119-125. - Du matériel scolaire, 126.

Histoire et géographie. — Le cours d'ensemble, 127-129.

Sciences physiques et naturelles. — Insuffisance dérisoire de ce cours d'études en division classique. — Installations et moyens d'enseignement défectueux en division moderne. — Vrai but de cet enseignement, 129-133. — Ce qu'il faut en faire. — Un enseignement expérimental. — Des éléments et non un raccourci de tout, 133-138.

Sciences exactes. — Amorcer mieux cet enseignement, 138-139. — Ce que les élèves ne com-

